

A Infância como Presente: o reconhecimento da criança como sujeito do agora contra a lógica do "vir a ser"

Alisson Fabricio Alves Mota¹
Luciene Cléa da Silva²

RESUMO: Esta pesquisa reflete sobre a infância a partir da compreensão da criança como sujeito do presente, problematizando a tendência social e educacional de valorizá-la principalmente em função daquilo que poderá se tornar no futuro. Partindo da inquietação provocada por concepções que compreendem a infância como um período de preparação para a vida adulta, o estudo busca reconhecer a criança como alguém que já participa da vida social, produz cultura, constrói significados e atribui sentidos ao mundo em que vive. Para o desenvolvimento da pesquisa, foi adotada uma abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica, documental e de campo. O referencial teórico dialoga com autores como Philippe Ariès, Manuel Jacinto Sarmiento, William Corsaro e Hannah Arendt, além da análise de documentos legais que reconhecem a criança como sujeito de direitos. A pesquisa de campo foi realizada a partir das experiências vivenciadas durante o Estágio Obrigatório II, na Educação Infantil, permitindo relacionar os estudos teóricos às práticas observadas no cotidiano escolar. As análises evidenciaram que, embora existam avanços no reconhecimento da criança como sujeito ativo e participante, ainda permanecem práticas e discursos que privilegiam excessivamente o futuro em detrimento das experiências vividas no presente. Nesse contexto, destacam-se a importância do brincar, da escuta atenta, da imaginação e da participação infantil como elementos fundamentais para a valorização da infância. Conclui-se que reconhecer a criança como sujeito do presente não significa desconsiderar o futuro, mas compreender que ele é construído a partir das experiências, relações e aprendizagens vividas no agora, garantindo à infância seu valor próprio e seu direito de ser plenamente vivida.

PALAVRAS-CHAVE: Infância. Educação Infantil. Sujeito do presente.

ABSTRACT: This research reflects on childhood from the perspective of comprehending the child as a subject of the present, problematizing the social and educational culture to value children primarily in terms of what they may become in the future. Motivated by concerns regarding conceptions that view childhood as merely a period of preparation for adulthood, the research seeks to recognize the child as an individual who contributes and participates in social life, produces culture, constructs meanings, and attributes significance to the world in which they live. To achieve this objective, a qualitative approach was adopted, based on bibliographic, documentary, and field research. The theoretical framework draws upon the works of Philippe Ariès, Manuel Jacinto Sarmiento, William Corsaro, and Hannah Arendt, as well as the analysis of legal documents that recognize children as subjects of rights. The field research was conducted through experiences developed during Mandatory Internship II

¹ Acadêmico do Curso de Pedagogia da UFMS. E-mail: alisson.mota@ufms.br

² Professora Adjunta da UFMS, orientadora do Estágio Obrigatório II e orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: luciene.silva@ums.br.

in Early Childhood Education, enabling the articulation between theoretical studies and the educational practices observed in the school context. The results reveal that, although significant progress has been made in recognizing children as active and participatory subjects, educational practices and discourses that excessively prioritize the future over children's present experiences still persist. Within this framework, play, attentive listening, imagination, and children's participation emerge as fundamental elements for valuing childhood. It is concluded that recognizing the child as a subject of the present does not mean disregarding the future; rather, it means understanding that the future is built upon the experiences, relationships, and learning processes lived in the present, thereby ensuring childhood its intrinsic value and the right to be fully experienced.

1 INTRODUÇÃO

A infância constitui uma fase fundamental da vida humana, marcada por descobertas, experiências, brincadeiras, aprendizagens e pela construção das primeiras relações com o mundo. Entretanto, apesar de sua importância, ainda é comum que as crianças sejam compreendidas principalmente a partir daquilo que poderão se tornar no futuro, sendo frequentemente vistas como sujeitos em preparação para a vida adulta. Essa forma de compreender a infância pode ser percebida em diferentes práticas sociais e educativas, inclusive em perguntas aparentemente simples, como: “O que você quer ser quando crescer?”. Embora essa pergunta seja geralmente associada aos sonhos e às expectativas positivas em relação ao futuro, ela também revela uma concepção que desloca o olhar da criança enquanto sujeito presente para aquilo que ela poderá vir a ser.

Ao longo da história, a infância nem sempre foi compreendida como uma etapa específica da vida, dotada de características, necessidades e formas próprias de participação social. As concepções atuais sobre a criança e sobre a infância resultam de processos históricos, culturais, sociais e educacionais que transformaram a maneira como a sociedade passou a perceber, proteger e educar os sujeitos infantis. Dessa forma, compreender a infância implica reconhecer que ela não corresponde a uma realidade fixa ou natural, mas a uma construção social que se modifica conforme os diferentes contextos históricos.

Nesse sentido, esta pesquisa parte da inquietação acerca da tendência de compreender a criança prioritariamente pelo seu futuro, deixando, muitas vezes, em segundo plano suas experiências, sentimentos, conhecimentos, formas de expressão e maneiras próprias de interpretar o mundo no presente. A problemática que orienta este estudo consiste em refletir sobre como a infância pode ser reconhecida como uma experiência humana dotada de valor próprio, considerando a criança não apenas como alguém que está em processo de formação, mas como sujeito que já participa da vida social, produz cultura e constrói significados no tempo em que vive.

O interesse por essa temática surgiu a partir das experiências vivenciadas no contexto escolar, especialmente durante o Estágio Obrigatório II, do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), realizado em uma instituição pública da rede municipal de ensino de Campo Grande (MS). Durante esse período, foi possível observar situações nas quais as expectativas dos adultos e as projeções relacionadas ao futuro ocupavam um espaço significativo nas práticas educativas. Essas observações despertaram o questionamento sobre como diferentes concepções de infância influenciam o cotidiano escolar e em que medida as experiências presentes das crianças são efetivamente valorizadas.

A partir dessa problemática, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em refletir sobre a infância a partir da valorização da criança enquanto sujeito do presente, analisando criticamente a lógica social e pedagógica que frequentemente a compreende em função do “vir a ser”. Como objetivos específicos, buscou-se: compreender a constituição histórica do conceito e do sentimento de infância; analisar as perspectivas contemporâneas da Sociologia da Infância que reconhecem a criança como sujeito social e produtora de cultura; refletir sobre as contribuições filosóficas de Hannah Arendt a fim de compreender a infância como possibilidade de novos começos; analisar os principais marcos legais da educação brasileira que legitimam a criança como sujeito de direitos; e investigar, por meio das experiências do estágio supervisionado na Educação Infantil, como as relações entre presente e futuro se manifestam nas práticas pedagógicas e nas vivências com as crianças.

Para o desenvolvimento desta investigação, adotou-se uma abordagem qualitativa, estruturada por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica possibilitou a construção do referencial teórico sobre as diferentes concepções de infância, contemplando perspectivas históricas (Philippe Ariès), sociológicas (Manuel Jacinto Sarmiento e William Corsaro) e filosóficas (Hannah Arendt). A pesquisa documental envolveu a análise dos principais documentos legais que orientam os direitos das crianças e a organização da educação brasileira, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Já a pesquisa de campo foi desenvolvida a partir das observações e experiências construídas durante o Estágio Obrigatório I, com turmas dos Grupos 4 e 5, permitindo estabelecer relações entre os estudos teóricos e o cotidiano escolar.

O trabalho está organizado em capítulos integrados de análise. Após esta introdução, o segundo capítulo aborda a construção histórica da infância, discutindo a constituição do sentimento de infância e as transformações sociais que contribuíram para o reconhecimento da criança enquanto sujeito específico da vida social, a partir das contribuições de Philippe Ariès. O terceiro capítulo amplia o debate ao apresentar a infância como experiência presente, estabelecendo um

diálogo com a Sociologia da Infância e com autores que compreendem a criança como sujeito social, produtora de cultura e participante ativa das relações que estabelece com o mundo, além de apresentar uma reflexão filosófica sobre a infância enquanto possibilidade de novos começos. O quarto capítulo aprofunda a discussão teórica sobre as tensões entre o ser e o vir a ser na existência infantil.

Na sequência, o quinto capítulo analisa os marcos legais e curriculares brasileiros (ECA, LDB e BNCC), sob a ótica dos direitos de aprendizagem no presente. O sexto capítulo apresenta a pesquisa de campo a partir das vivências do estágio supervisionado, articulando as observações realizadas no cotidiano escolar aos referenciais teóricos discutidos ao longo da pesquisa. O sétimo capítulo empreende uma análise crítica sobre as contradições entre as normas legais e as práticas reais, com ênfase nos desafios da formação docente e nas tensões observadas entre as atividades dirigidas e as experiências espontâneas. Por fim, o oitavo capítulo traz as considerações finais, sintetizando as contribuições do estudo para a superação da lógica utilitarista e para o reconhecimento pleno do agora em relação às crianças na Educação Infantil.

Assim, esta pesquisa defende que reconhecer a infância como presente não significa desconsiderar a importância do futuro, mas compreender que ele é construído a partir das experiências vividas no agora. Antes de serem futuros adultos, as crianças são sujeitos que existem no presente, capazes de criar, brincar, imaginar, expressar-se e participar ativamente do mundo em que vivem. Valorizar a infância significa, portanto, reconhecer suas singularidades, garantir seus direitos e possibilitar que cada criança possa viver plenamente essa etapa da vida.

2 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA INFÂNCIA

2.1 A constituição do sentimento de infância

Para compreender o lugar que a criança ocupa hoje no pensamento social e educacional, é necessário analisar historicamente o próprio conceito de infância. Nenhuma categoria social existe desde sempre; ela é construída, desconstruída e reconstruída ao longo do tempo, sob influência de fatores econômicos, culturais, religiosos e políticos. Foi exatamente essa perspectiva que Philippe Ariès inaugurou com sua obra *História Social da Criança e da Família*, publicada originalmente em 1960, ao demonstrar que a infância, tal como a compreendemos atualmente, é uma construção histórica.

Ariès (1981) demonstrou, por meio da análise de textos literários, pinturas e documentos históricos, que a infância não era reconhecida como uma etapa específica da vida durante grande parte da Idade Média. O mundo social praticamente ignorava as particularidades infantis: antes do século XII, as crianças eram frequentemente representadas em pinturas e esculturas como adultos em miniatura, sem características físicas, emocionais ou comportamentais próprias.

Essa ausência não decorria de limitações técnicas dos artistas medievais, mas refletia uma organização social na qual ainda não existia uma consciência das especificidades da infância. Somente a partir do final da Idade Média e do início da Modernidade começou a emergir uma distinção mais clara entre crianças e adultos, dando origem ao que Ariès denominou de **sentimento de infância**.

A entrada precoce da criança no mundo adulto era a regra. Assim que superava a fragilidade da primeira infância, por volta dos sete anos, era integrada à vida da comunidade sem diferenças significativas de tratamento em relação aos adultos. Participava dos mesmos jogos, das mesmas festas e do mesmo trabalho. Não havia um "tempo de infância" reservado ao aprendizado gradual e protegido; a inserção na vida adulta ocorria de forma precoce, principalmente por meio do aprendizado de ofícios.

Esse sistema, denominado por Ariès (1981) de "aprendizado", funcionava como o principal mecanismo de transmissão cultural da sociedade medieval. As crianças, sobretudo as pertencentes às famílias mais abastadas, eram frequentemente enviadas para outras famílias como aprendizes, o que, segundo o autor, resultava em vínculos menos intensos com os pais biológicos. Não significa que fossem negligenciadas ou maltratadas; entretanto, em um contexto marcado por elevadas taxas de mortalidade infantil, a relação estabelecida com a infância era bastante distinta daquela que caracteriza as sociedades contemporâneas.

A mudança começa a se delinear entre os séculos XIII e XVII. Ariès (1981) identifica movimentos que contribuíram para a construção gradual do sentimento de infância. De um lado, ampliou-se a valorização afetiva da criança no interior da família; de outro, intensificou-se a preocupação com sua educação moral e religiosa. A criança passou a ser percebida como alguém que necessitava de cuidados específicos, proteção e acompanhamento em seu desenvolvimento. Nesse contexto, o autor afirma que "A família começou a organizar-se em torno da criança e a lhe dar uma importância que ela jamais tivera" (Ariès, 1981, p. 156). Essa transformação contribuiu para consolidar uma nova percepção social da infância, distinguindo-a progressivamente do universo adulto.

No capítulo *Do Despudor à Inocência*, Ariès (1981) registra outra importante transformação nos costumes sociais. Segundo o autor, "As brincadeiras e alusões sexuais dirigidas às crianças pequenas, outrora aceitas sem constrangimento, passaram a ser condenadas em nome da inocência infantil" (Ariès, 1981, p. 158).

Essa mudança evidencia o surgimento de uma nova sensibilidade em relação à infância. A criança passou a ser vista como alguém que deveria ser protegida de determinados conteúdos e práticas do mundo adulto. Tal transformação repercutiu também na organização dos espaços sociais, favorecendo a criação de ambientes específicos destinados às crianças e fortalecendo o papel educativo da família e da escola.

Essa transformação alcançou também as instituições escolares. Conforme analisa Ariès (1981), os colégios medievais surgiram inicialmente como espaços de acolhimento para estudantes, sem uma organização pedagógica estruturada. Entre os séculos XV e XVI, entretanto, sob influência do humanismo e, posteriormente, dos jesuítas, essas instituições passaram por profundas mudanças, adotando critérios de classificação dos estudantes por idade e níveis de aprendizagem. A separação dos alunos em grupos etários favoreceu novas formas de acompanhamento, vigilância e disciplina, contribuindo para consolidar a infância como uma fase específica da vida social. Nesse sentido, o processo de escolarização moderna desempenhou papel importante na difusão de uma nova concepção de infância. Contudo, é importante reconhecer que essa organização escolar não se desenvolveu de maneira homogênea e que diferentes concepções pedagógicas passaram a coexistir ao longo da história, aspecto que permite compreender a escola como um espaço marcado por permanências, transformações e contradições.

É fundamental compreender que a descoberta da infância não representou apenas um avanço no reconhecimento das necessidades infantis. Ao mesmo tempo em que a criança passou a receber maior atenção, proteção e investimento educativo, também passou a ser submetida a mecanismos mais intensos de controle e disciplina. A separação progressiva entre o mundo infantil e o mundo adulto, promovida pela família e pela escola, contribuiu para a construção de uma infância cada vez mais institucionalizada. Assim, o reconhecimento das especificidades da criança ocorreu simultaneamente ao fortalecimento das práticas sociais voltadas à sua formação e regulação.

Compreender esse paradoxo torna-se central para a análise proposta neste trabalho, pois a pergunta "O que você quer ser quando crescer?" pressupõe que a infância seja compreendida como uma etapa de preparação para o futuro. Ao projetar a identidade da criança para aquilo que ela poderá vir a ser, corre-se o risco de invisibilizar sua existência no presente, suas experiências e suas formas próprias de compreender o mundo.

Embora a obra de Philippe Ariès seja considerada um marco nos estudos sobre a infância, suas análises também receberam críticas. Diversos pesquisadores apontam que sua investigação baseou-se principalmente em fontes iconográficas e documentos produzidos por grupos socialmente privilegiados, o que limita a generalização de algumas conclusões. Ainda assim, sua contribuição permanece fundamental por inaugurar a compreensão da infância como uma construção histórica e social, abrindo caminho para novas interpretações desenvolvidas posteriormente por diferentes campos do conhecimento.

3 A INFÂNCIA COMO PRESENTE: A CRIANÇA ENQUANTO SUJEITO DO AGORA

3.1 A crítica à lógica da incompletude infantil

As reflexões de Philippe Ariès permitiram compreender a infância como uma construção histórica, demonstrando que as formas de perceber e tratar as crianças variam de acordo com os contextos sociais e culturais. Contudo, a partir das últimas décadas do século XX, novos estudos passaram a questionar concepções que definiam as crianças apenas por sua condição de dependência ou por aquilo que ainda lhes faltava para alcançar a vida adulta. Nesse contexto, a Sociologia da Infância consolidou-se como um importante campo de estudos ao reconhecer as crianças como sujeitos sociais ativos, participantes da vida coletiva e produtores de cultura.

Entre os principais representantes dessa perspectiva destacam-se Manuel Jacinto Sarmento e William Corsaro. Para Sarmento (2005), a infância deve ser compreendida como uma categoria geracional específica, dotada de formas próprias de participação social e produção de significados. A criança deixa de ser vista apenas como um adulto em formação para ser reconhecida como sujeito social por direito próprio, integrante de uma geração que ocupa uma posição específica na estrutura social.

Nessa mesma direção, Corsaro (2011) defende que as crianças não apenas internalizam a cultura produzida pelos adultos, mas participam ativamente de sua recriação por meio do processo que denomina reprodução interpretativa. Ao interagirem com seus pares e com os adultos, as crianças apropriam-se de elementos da cultura existente, reinterpretam-nos e produzem novos significados e produzindo cultura. Dessa forma, elas não são simples receptoras de conhecimentos, mas participantes ativas da construção da realidade social.

Essa compreensão possibilita reconhecer a infância como uma categoria social própria, composta por sujeitos que produzem culturas, constroem significados e estabelecem formas particulares de interpretar e agir no mundo. As chamadas culturas infantis correspondem ao conjunto de atividades, rotinas, conhecimentos, valores e formas de interação construídos e compartilhados pelas crianças em suas experiências cotidianas. Tais produções não representam simples reproduções da cultura adulta, mas formas singulares de compreender e ressignificar a realidade.

A compreensão da infância como categoria geracional e o reconhecimento das culturas infantis permitem entender que as crianças participam ativamente da construção de significados sobre o mundo que as cerca. Nesse processo, algumas dimensões assumem papel central na experiência infantil, entre elas o brincar, a imaginação, a convivência entre pares e a capacidade de atribuir novos sentidos às experiências vividas.

Longe de serem atividades secundárias ou meramente preparatórias para a vida adulta, essas práticas constituem formas legítimas de participação social e de produção cultural. O brincar representa uma das principais formas pelas quais as crianças exploram o mundo, experimentam papéis sociais, elaboram experiências e

constroem conhecimentos. A imaginação permite que transitem entre elementos do real e do imaginário, produzindo interpretações próprias da realidade. Já a convivência entre pares favorece a construção de identidades, valores e formas de sociabilidade que contribuem para a constituição das culturas infantis.

Dessa forma, brincar, imaginar, criar regras, construir narrativas e estabelecer relações não são apenas etapas de preparação para a vida adulta, mas experiências que possuem valor em si mesmas, constituindo modos próprios de viver a infância.

3.3 Hannah Arendt e a infância como possibilidade de novos começos

As contribuições da Sociologia da Infância dialogam com reflexões desenvolvidas por Hannah Arendt acerca da condição humana. Embora a autora não tenha elaborado uma teoria específica da infância, suas reflexões sobre a natalidade oferecem importantes elementos para pensar a criança como sujeito do presente. Para Arendt (2009), cada nascimento representa a possibilidade de um novo começo, pois todo ser humano possui a capacidade de iniciar algo novo no mundo.

Nessa perspectiva, a criança não pode ser compreendida apenas como um adulto em formação ou como um projeto de futuro. Sua presença no mundo já possui significado próprio, uma vez que cada criança traz consigo novas possibilidades de ação, criação e transformação. Reconhecer a infância a partir da natalidade significa valorizar a experiência presente das crianças e compreender que sua existência não se limita à preparação para a vida adulta.

Ao dialogar com as contribuições de Sarmento e Corsaro, o pensamento de Arendt reforça a compreensão de que as crianças participam ativamente da vida social. Se a Sociologia da Infância evidencia sua capacidade de produzir culturas e significados, a filosofia de Arendt permite compreender que cada criança representa também a possibilidade de renovação do mundo humano. Assim, reconhecer a infância como tempo presente significa reconhecer o valor das experiências, das interações, das brincadeiras e das formas próprias pelas quais as crianças se relacionam com o mundo.

Acolher e respeitar a voz das crianças significa reconhecer que seus gestos, suas brincadeiras, suas produções gráficas, seus silêncios e suas formas de interação constituem modos legítimos de expressão. Nessa perspectiva, a escuta sensível ultrapassa a simples audição da fala infantil e busca compreender os múltiplos sentidos produzidos pelas crianças em suas experiências cotidianas.

A discussão presente em “Quem está na escuta?” (2017) reforça essa compreensão ao propor uma pedagogia da escuta que reconheça as crianças como participantes ativas dos processos educativos. Escutar as crianças significa

considerar suas perspectivas, seus interesses e suas formas próprias de interpretar o mundo, reconhecendo-as como produtoras de cultura e de conhecimento.

Essa perspectiva possui implicações diretas para a prática educativa. Se a criança é reconhecida como sujeito social ativo e produtora de cultura, o papel do educador não estará centrado na transmissão de conhecimentos, mas envolve a mediação de experiências significativas de aprendizagem.

O educador torna-se alguém que organiza espaços, propõe situações de interação e cria condições para que as crianças expressem suas ideias, desenvolvam sua criatividade e ampliem suas formas de participação no mundo. A sala de aula deixa de ser apenas um espaço de preparação para etapas futuras e passa a constituir-se como um ambiente em que a infância é vivida e valorizada em seu tempo presente.

4 ENTRE O SER E O VIR A SER: REFLEXÕES SOBRE A EXISTÊNCIA INFANTIL

4.1 O tempo da infância e a valorização do presente

A tensão entre o "ser" e o "vir a ser" na infância não é apenas pedagógica; é, fundamentalmente, uma questão sobre a própria natureza do existir. Do ponto de vista filosófico, toda existência humana é marcada pelo tempo: somos seres que foram, que são e que serão alguém, com suas particularidades e vontades próprias. O problema não está no futuro em si, mas na hierarquia que coloca o futuro acima do presente, tratando o "agora" como um meio e não como um fim, e esse meio como se fosse uma "obrigação" para um "amanhã".

Na perspectiva das vivências, a infância pode ser compreendida como um tempo de intensa abertura ao mundo. A criança se relaciona com a realidade de modo singular, experimentando-a com curiosidade, espanto e disponibilidade diante do que lhe é apresentado. Essa forma de estar no mundo não deve ser entendida como uma condição de incompletude, mas como uma experiência própria da infância, marcada pela capacidade de acolher e produzir novos sentidos.

Inspirada no pensamento de Hannah Arendt, especialmente em suas reflexões sobre a natalidade, essa compreensão permite reconhecer a criança como alguém que chega a um mundo já existente, mas que, ao mesmo tempo, traz consigo a possibilidade do novo. Para Arendt (2009), cada nascimento representa um novo começo, uma vez que todo ser humano possui a capacidade de iniciar algo inédito e imprevisível no mundo. Assim, cada criança carrega a potência de introduzir novas formas de perceber, sentir e agir, renovando continuamente a experiência humana.

Nessa perspectiva, a infância não deve ser concebida apenas como uma etapa preparatória para a vida adulta, nem a criança como um adulto incompleto. Ao contrário, a criança pode ser compreendida como um começo em si mesma, cuja

presença no mundo anuncia possibilidades inéditas e reafirma a capacidade humana de criar, transformar e inaugurar novos modos de existência.

Essa reflexão aprofunda a crítica à pergunta "O que você quer ser quando crescer?". Ao projetar a identidade da criança para o futuro, essa pergunta tende a desconsiderar sua existência no presente. Ela não questiona o que a criança sente, pensa ou vivencia agora, nem como interpreta o mundo ao seu redor. Em vez disso, direciona seu olhar para um tempo que ainda não chegou, tratando o presente apenas como uma etapa de preparação para a vida adulta.

Nesse sentido, esta pesquisa é atravessada pela inquietação de que esse amanhã constantemente projetado permanece distante do agora da infância, uma vez que muitas concepções educativas continuam valorizando aquilo que a criança poderá vir a ser em detrimento daquilo que ela já é no presente.

Essa lógica tem raízes profundas na modernidade capitalista, que tende a subordinar o presente ao futuro, o ser ao ter, a experiência à produtividade. A escola, como instituição central da modernidade, reproduz essa lógica ao se organizar em torno de etapas, séries, habilidades a desenvolver, resultados a alcançar. Cada ano escolar é compreendido como preparação para o seguinte; cada nível, como degrau para o próximo. A criança está sempre chegando a algum lugar, nunca simplesmente sendo onde está, no momento presente..

Assim, reconhecer a infância como presente não significa abandonar qualquer perspectiva de futuro. Significa, antes, compreender que o melhor que podemos fazer pelo futuro de uma criança é garantir que seu presente seja pleno, rico, significativo e alegre. Uma criança que brinca, que explora, que cria, que se expressa, que é ouvida e respeitada no presente está, ao mesmo tempo, construindo as bases mais sólidas para qualquer futuro que venha a escolher.

5 MARCOS LEGAIS E CURRICULARES: A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS E DE APRENDIZAGEM

5.1 O Estatuto da Criança e do Adolescente e a proteção integral da infância

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, representa um marco na história dos direitos da infância no Brasil. Elaborado no contexto da redemocratização do país e em consonância com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), o ECA substituiu o antigo Código de Menores (1979), rompendo com uma perspectiva tutelar e repressiva e inaugurando uma nova concepção: a criança como sujeito de direitos.

Já em seu artigo inicial, o ECA estabelece que a lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente (Brasil, 1990). Esse princípio reconhece que crianças e adolescentes devem ter assegurados todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, não como concessões dos adultos, mas como

garantias decorrentes de sua própria condição humana. Dessa forma, direitos relacionados à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária passam a ser compreendidos como direitos inalienáveis.

O artigo 3º reforça essa perspectiva ao afirmar que crianças e adolescentes gozam de todos os direitos fundamentais da pessoa humana, devendo ser asseguradas condições de liberdade e dignidade para seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social (Brasil, 1990). Nessa compreensão, a criança não é apenas objeto de proteção, mas sujeito de direitos, capaz de participar da vida social e de exercer formas progressivas de autonomia.

Essa concepção torna-se ainda mais evidente no artigo 15, que estabelece o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos pela Constituição e pelas leis. A expressão “processo de desenvolvimento” não deve ser interpretada como justificativa para restringir direitos no presente, mas como reconhecimento de que o desenvolvimento humano é contínuo e ocorre ao longo de toda a vida. Assim, o fato de a criança estar em desenvolvimento não diminui sua condição de sujeito nem reduz a legitimidade de suas experiências atuais.

O ECA também reconhece explicitamente o direito ao brincar. O artigo 16 inclui entre as expressões do direito à liberdade a possibilidade de brincar, praticar esportes, divertir-se, participar da vida familiar e comunitária, bem como manifestar opiniões e expressar-se livremente (Brasil, 1990). Esse reconhecimento é particularmente relevante para a presente pesquisa, pois reafirma o brincar não como atividade secundária ou recompensa após a realização de tarefas escolares, mas como direito fundamental da infância.

Complementando essa perspectiva, o artigo 17 estabelece que o direito ao respeito compreende a preservação da integridade física, psíquica e moral da criança, incluindo a proteção de sua imagem, identidade, autonomia, valores, ideias e crenças (Brasil, 1990). Dessa forma, o reconhecimento da criança como sujeito de direitos implica considerar suas formas próprias de expressão, pensamento e participação social.

No campo educacional, o artigo 53 assegura o direito à educação visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. O artigo 58 acrescenta que o processo educativo deve respeitar os valores culturais, artísticos e históricos do contexto social da criança e do adolescente (Brasil, 1990). Tais princípios reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem as experiências concretas da infância e reconheçam a criança como participante ativa de seu processo educativo.

Apesar dos avanços legais representados pelo ECA, a distância entre os direitos garantidos pela legislação e as experiências efetivamente vividas por muitas crianças ainda constitui um desafio. Reconhecer juridicamente a criança como sujeito de direitos é um passo fundamental, mas sua efetivação depende da construção de políticas públicas e práticas educativas comprometidas com essa concepção de infância.

5.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o desenvolvimento integral da criança

Em consonância com a Constituição Federal de 1988 e com o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, reafirma a educação como direito fundamental e estabelece que ela deve visar ao pleno desenvolvimento do educando, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

Um dos avanços mais significativos promovidos pela LDB foi o reconhecimento da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Com isso, as instituições destinadas às crianças pequenas deixaram de ser compreendidas exclusivamente sob uma perspectiva assistencial e passaram a ocupar um lugar legítimo no sistema educacional brasileiro. A infância passou a ser reconhecida como etapa dotada de especificidades próprias, exigindo práticas pedagógicas adequadas às características e necessidades das crianças.

O artigo 29 da LDB estabelece que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996). Essa concepção dialoga diretamente com a compreensão da criança como sujeito do presente, uma vez que reconhece a importância de todas as dimensões da experiência infantil e não apenas da preparação para etapas futuras da escolarização.

Ao mesmo tempo, a LDB revela tensões que atravessam historicamente o campo educacional. Se, por um lado, valoriza a formação humana integral e o exercício da cidadania, por outro, também enfatiza a qualificação para o trabalho. Dependendo da forma como essas diretrizes são interpretadas e implementadas, existe o risco de que a educação seja reduzida a uma preparação para demandas futuras, reforçando uma lógica que valoriza mais aquilo que a criança poderá vir a ser do que aquilo que ela já é.

Entretanto, a própria LDB oferece elementos para uma compreensão mais ampla da educação ao defender princípios como o respeito à liberdade, a valorização da experiência extraescolar e a articulação entre educação e práticas sociais. Esses princípios possibilitam reconhecer a importância das vivências

presentes da criança e contribuem para uma educação comprometida com a formação humana em sua integralidade.

5.3 A Base Nacional Comum Curricular e os direitos de aprendizagem

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, reforça a compreensão da criança como sujeito histórico e de direitos. Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o documento define a criança como sujeito 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 produz cultura (Brasil, 2017).

Essa definição apresenta grande relevância para a discussão proposta neste trabalho porque reconhece a criança como participante ativa da vida social. Os verbos utilizados aparecem no tempo presente, evidenciando que a criança aprende, cria, imagina e produz sentidos agora, e não apenas em um futuro distante. A infância é, portanto, reconhecida como experiência legítima e significativa em si mesma.

A BNCC organiza a Educação Infantil em torno de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017). Esses direitos reafirmam a centralidade das experiências vividas pelas crianças e valorizam práticas que favorecem a interação, a autonomia, a curiosidade e a construção de significados.

O documento também define as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Nessa perspectiva, brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma forma privilegiada de aprendizagem, socialização e produção cultural. Por meio das brincadeiras e das interações com seus pares e com os adultos, as crianças constroem conhecimentos, elaboram experiências e atribuem sentidos ao mundo que as cerca.

Embora a BNCC mantenha, especialmente nos anos iniciais, a valorização do protagonismo infantil e da participação ativa dos estudantes, também apresenta tensões relacionadas à organização curricular por competências e habilidades. Em determinados contextos, essa organização pode favorecer perspectivas voltadas para resultados futuros e para a preparação da criança para etapas posteriores da escolarização. Ainda assim, os princípios gerais do documento oferecem importantes fundamentos para uma educação que reconheça a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e participante ativa de seu processo de aprendizagem.

Os marcos legais e curriculares analisados convergem ao reconhecer a criança como sujeito de direitos, participante da vida social e produtora de cultura.

Embora persistam desafios entre os princípios estabelecidos pelos documentos e sua efetivação nas práticas educativas, tais marcos constituem importantes fundamentos para compreender a infância como experiência legítima do presente. É nesse horizonte que se inserem as reflexões construídas a partir das observações realizadas durante o Estágio Obrigatório II, apresentadas no capítulo seguinte.

6 VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO: ENTRE O PRESENTE E O FUTURO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

6.1 O estágio como espaço de investigação e reflexão pedagógica

O estágio, especialmente em sua segunda etapa (Estágio Obrigatório II), constitui um espaço privilegiado de articulação entre os saberes teóricos construídos ao longo da formação acadêmica e a complexidade da prática pedagógica cotidiana. A partir dessa experiência, buscou-se realizar uma análise aprofundada da realidade observada, identificando situações concretas que contribuíssem para compreender e refletir sobre as questões que orientam esta pesquisa. Mais do que um momento de aplicação de conhecimentos previamente construídos, o estágio possibilitou confrontar os referenciais teóricos com a realidade educativa, favorecendo uma análise crítica das práticas pedagógicas, das concepções de infância presentes no cotidiano escolar e do papel do professor na mediação das experiências vividas pelas crianças.

As discussões desenvolvidas ao longo deste trabalho buscaram compreender a infância como uma construção histórica, social e cultural, reconhecendo as crianças como sujeitos ativos na produção de significados e na participação da vida coletiva. Para aprofundar essa reflexão e analisar como essas concepções se manifestam no contexto educacional, foi desenvolvido um percurso investigativo articulado entre diferentes procedimentos metodológicos e as experiências vivenciadas no campo de estágio.

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de abordagem exploratória e crítica, estruturando-se a partir da articulação entre pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica fundamentou-se em autores que discutem a infância sob perspectivas históricas, sociológicas e filosóficas, com destaque para Philippe Ariès, Manuel Jacinto Sarmiento, William Corsaro e Hannah Arendt. Paralelamente, a pesquisa documental contemplou a análise de documentos legais e normativos que orientam a garantia dos direitos das crianças e a organização da educação brasileira.

Complementando essas análises, a pesquisa de campo foi desenvolvida por meio das experiências vivenciadas durante o Estágio Obrigatório II, realizado nos Grupos 4 e 5 da Educação Infantil de uma instituição pública da rede municipal de ensino de Campo Grande (MS), no âmbito do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). As observações ocorreram durante o

período de estágio, envolvendo momentos de observação e de regência, registrados por meio de anotações realizadas ao longo das atividades desenvolvidas. Nesse contexto, a observação buscou inspiração na perspectiva da escuta sensível, conforme as discussões apresentadas em *Quem está na escuta?* (2017), procurando compreender não apenas os comportamentos das crianças, mas também seus gestos, brincadeiras, produções gráficas, interações entre pares e relações estabelecidas com os adultos. As crianças foram consideradas participantes da investigação, reconhecendo-se sua capacidade de produzir significados, expressar suas experiências e construir formas próprias de compreender o mundo.

A escolha da Educação Infantil mostrou-se significativa por corresponder a um período fundamental do desenvolvimento infantil, no qual as crianças ampliam suas experiências de socialização, linguagem, imaginação e aprendizagem por meio das interações, das brincadeiras e das diversas vivências proporcionadas pelo ambiente escolar. Além disso, trata-se de uma fase marcada pela transição para o Ensino Fundamental, momento em que passam a vivenciar novas formas de organização da rotina escolar e diferentes experiências de aprendizagem. Essa transição representa um novo ciclo em suas trajetórias educacionais, ampliando suas relações sociais, sua autonomia e suas formas de participação no contexto escolar.

A Educação Infantil constitui-se, portanto, como um espaço privilegiado para a observação das múltiplas formas pelas quais as crianças constroem conhecimentos, expressam sentimentos, estabelecem relações e participam ativamente da vida coletiva. Ao mesmo tempo, revelou-se um espaço importante para refletir sobre a prática pedagógica e o papel do professor, cujas escolhas influenciam diretamente as possibilidades de participação, expressão e aprendizagem das crianças. Desse modo, o estágio possibilitou estabelecer um diálogo entre os referenciais teóricos discutidos ao longo desta pesquisa e as situações observadas no cotidiano escolar, contribuindo para compreender como diferentes concepções de infância se manifestam nas práticas educativas e nas experiências vividas pelas crianças.

A partir desse olhar investigativo, duas questões orientaram as observações realizadas durante o estágio: (a) em que medida a prática pedagógica observada reconhece e valoriza a criança em sua existência presente? e (b) em que medida essa prática tende a subordinar o presente da criança às expectativas relacionadas ao futuro, especialmente considerando a proximidade da transição para o Ensino Fundamental? Essas questões não foram estabelecidas como hipóteses a serem confirmadas, mas como perspectivas de análise que orientaram a observação sem limitar a compreensão da realidade encontrada.

O percurso investigativo desta pesquisa foi construído gradativamente, a partir de inquietações surgidas durante a formação acadêmica e das experiências

de observação realizadas no contexto da Educação Infantil. Desde os primeiros contatos com os estudos sobre infância, tornou-se evidente a recorrência de uma compreensão da criança frequentemente associada às expectativas relacionadas ao futuro, sendo valorizada pelo que poderá se tornar quando adulta e não necessariamente pelo que já representa em sua condição presente.

Nesse processo, a pergunta "O que você quer ser quando crescer?" assumiu papel significativo na construção da problemática desta pesquisa. Embora seja socialmente aceita e frequentemente utilizada de maneira espontânea pelos adultos, ela possibilita refletir sobre a forma como a infância é compreendida. Ao enfatizar constantemente o futuro, corre-se o risco de reduzir a experiência infantil a uma preparação para aquilo que ainda virá, deixando em segundo plano os conhecimentos, sentimentos, relações e experiências que constituem o presente da criança. A busca por compreender essa questão conduziu inicialmente ao estudo da historicidade da infância. Nesse sentido, a obra de Philippe Ariès constituiu um referencial fundamental para esta pesquisa ao demonstrar que a infância não corresponde a um período natural e imutável, mas a uma construção histórica e social produzida em diferentes contextos. A partir dessas análises, tornou-se possível compreender que muitas concepções atualmente atribuídas à infância, como a separação entre o universo infantil e adulto, a organização escolar por idades e a preocupação com a formação das crianças, resultam de processos históricos construídos ao longo do tempo.

À medida que o estudo avançava, tornou-se necessário ampliar essa compreensão histórica por meio do diálogo com autores que reconhecem a criança como sujeito social, produtor de cultura e participante ativo da vida coletiva. As contribuições de Manuel Jacinto Sarmiento, William Corsaro e Hannah Arendt possibilitaram aprofundar a reflexão sobre a infância como uma experiência humana dotada de valor próprio, deslocando o olhar de uma perspectiva centrada exclusivamente na preparação para a vida adulta.

Esse movimento teórico permitiu compreender que as crianças não apenas recebem influências do meio social, mas também interpretam, recriam e transformam a realidade por meio das brincadeiras, das interações, das linguagens e das experiências cotidianas. Essa compreensão tornou-se fundamental para orientar o olhar durante o estágio, buscando observar não apenas aquilo que os adultos organizam para as crianças, mas também aquilo que elas próprias produzem, expressam e significam em suas vivências.

Dessa forma, o percurso investigativo constituiu-se como um processo de articulação permanente entre teoria e prática. Os referenciais teóricos contribuíram não apenas para interpretar a realidade observada, mas também para construir novas perguntas e ampliar a compreensão das situações vivenciadas no cotidiano escolar. Da mesma forma, as experiências do estágio possibilitaram revisitar criticamente os conceitos estudados, estabelecendo um diálogo entre os

conhecimentos produzidos pela literatura e as experiências concretas das crianças. A partir desse percurso, tornou-se possível compreender que refletir sobre a infância implica reconhecer as crianças como sujeitos do presente, portadoras de direitos, saberes, desejos e formas próprias de interpretar o mundo. Assim, as análises apresentadas a seguir buscam evidenciar como essas concepções se manifestam no cotidiano da Educação Infantil, articulando as experiências observadas no estágio aos referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa.

Uma das observações mais consistentes ao longo do estágio foi a centralidade da brincadeira, da interação e da exploração criativa na rotina dos Grupos 4 e 5 da Educação Infantil. Embora a brincadeira estivesse presente em diferentes momentos do cotidiano escolar, foi possível perceber que, em algumas situações, atividades mais dirigidas e estruturadas ocupavam uma parcela significativa do tempo das crianças. Essa constatação possibilitou refletir sobre a relação entre as propostas pedagógicas desenvolvidas e os princípios que orientam a Educação Infantil.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) assegura à criança o direito ao brincar (Brasil, 1990, art. 16), enquanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece as interações e a brincadeira como eixos estruturantes dessa etapa da Educação Básica (Brasil, 2017). Dessa forma, torna-se fundamental que esses princípios estejam presentes não apenas nos documentos oficiais, mas também na organização concreta das experiências oferecidas às crianças no cotidiano escolar.

Nas salas observadas, foi possível identificar uma dinâmica que buscava equilibrar momentos de atividades orientadas pelas professoras com oportunidades de participação ativa das crianças. Em algumas situações, as propostas envolviam desenhos, registros, rodas de conversa e atividades planejadas; em outras, as crianças tinham espaço para explorar materiais, interagir com os colegas e desenvolver brincadeiras espontâneas.

Entretanto, também foi possível perceber que determinados momentos exigiam o redirecionamento constante da atenção das crianças para as atividades previamente organizadas, especialmente quando surgiam interesses, curiosidades ou brincadeiras próprias durante o desenvolvimento das propostas. Situações como “agora vamos fazer a atividade” ou “depois vocês podem brincar”, embora façam parte da organização da rotina escolar, revelam uma questão importante para reflexão: na Educação Infantil, brincar, imaginar, conversar, explorar e criar não constituem momentos separados da aprendizagem, mas formas pelas quais ela acontece. Nesse sentido, o brincar não representa uma pausa no processo educativo, mas uma dimensão essencial do desenvolvimento e da construção de conhecimentos. A observação desses momentos permitiu perceber que a participação infantil não acontece somente quando a criança responde às propostas elaboradas pelos adultos, mas também quando encontra espaços para criar,

questionar, experimentar e atribuir sentidos às suas próprias experiências. Da mesma forma, evidenciou que o papel do professor não se limita à condução das atividades planejadas, mas envolve a sensibilidade para reconhecer essas iniciativas infantis e transformá-las em oportunidades de aprendizagem. Assim, a brincadeira deixa de ser compreendida como um intervalo entre atividades consideradas mais importantes e passa a ser reconhecida como uma dimensão fundamental da construção de conhecimentos e da expressão da infância.

Embora tenham sido observadas situações em que as atividades planejadas ocupavam lugar central na rotina, também foram identificados diversos momentos em que as professoras valorizavam as iniciativas das crianças e incorporavam seus interesses às propostas pedagógicas. Essa relação revelou uma tensão presente na Educação Infantil: o equilíbrio entre a organização intencional do trabalho docente e a abertura para as experiências espontâneas produzidas pelas próprias crianças. Essa realidade demonstra que diferentes práticas e concepções pedagógicas coexistem no cotidiano escolar, constituindo um espaço permanente de desafios, possibilidades e reflexão.

Em uma das turmas observadas, durante uma roda de conversa, as crianças foram incentivadas a compartilhar experiências vividas com suas famílias e amigos. O momento revelou-se significativo, pois mesmo aquelas que costumavam participar menos demonstraram interesse em narrar acontecimentos de seu cotidiano, expressando sentimentos, opiniões e descobertas por meio da fala. Entretanto, durante essas conversas, também surgiram manifestações que evidenciavam a presença das expectativas adultas na construção das representações infantis sobre o futuro. Algumas crianças apresentavam respostas relacionadas a profissões e projetos de vida já mencionados por seus familiares. Uma situação chamou atenção quando uma criança afirmou: “Professora, a minha mãezinha falou que eu vou ser médica igual a doutora.”

A fala, apresentada de maneira espontânea, revelou como expectativas e projeções dos adultos podem estar presentes na forma como as crianças começam a imaginar seu futuro. O aspecto mais significativo dessa situação não estava na profissão mencionada, mas na forma como um desejo construído no universo adulto já aparecia incorporado à narrativa da criança. Essa observação dialoga diretamente com a questão central desta pesquisa: a tendência de compreender a criança a partir daquilo que ela poderá se tornar futuramente, deixando, muitas vezes, em segundo plano aquilo que ela já é no presente. A criança não é apenas um projeto de futuro, mas um sujeito que, no presente, pensa, sente, cria, interpreta e participa ativamente das relações sociais que estabelece.

A situação observada não ocorreu de maneira isolada. Em outros momentos de conversa sobre sonhos e desejos futuros, foi possível perceber respostas atravessadas por referências familiares e sociais. Algumas crianças mencionavam

profissões como médica, policial ou professora, associando essas escolhas a desejos ou expectativas apresentados por pessoas próximas.

Entretanto, entre essas respostas marcadas por referências externas, surgiu uma manifestação que rompeu momentaneamente com essa lógica predominante. Ao serem questionadas sobre o que gostariam de ser quando crescessem, uma criança respondeu: “Eu quero ser criança.” A simplicidade da resposta carregava uma profundidade significativa para a reflexão proposta nesta pesquisa. Em meio a tantas expectativas direcionadas ao futuro, essa fala evidenciava a possibilidade de compreender a infância não como uma etapa de espera ou preparação, mas como uma experiência humana que possui valor próprio no tempo presente.

Essa situação reforçou a importância de uma prática pedagógica que reconheça as crianças para além das expectativas futuras projetadas pelos adultos. Ao mesmo tempo, evidencia o papel do professor como mediador dessas experiências, criando condições para que as vozes das crianças sejam efetivamente ouvidas, respeitadas e consideradas no planejamento das práticas pedagógicas. Quando suas experiências são valorizadas e suas formas de expressão reconhecidas, tornam-se evidentes capacidades relacionadas à criatividade, à imaginação, à participação e à produção de conhecimentos que nem sempre aparecem em atividades excessivamente estruturadas.

A resposta “Eu quero ser criança” representa muito mais do que uma manifestação espontânea ocorrida durante uma conversa no cotidiano escolar. Ela revela uma questão central presente nas relações estabelecidas entre adultos e crianças: a tendência de direcionar constantemente o olhar para aquilo que a criança será no futuro, deixando em segundo plano a importância da experiência que ela já vivencia no presente.

A partir dessa fala, tornou-se possível retomar uma das principais inquietações que orientaram esta pesquisa: por que frequentemente perguntamos às crianças o que elas desejam ser quando crescerem, mas nem sempre dedicamos a mesma atenção para compreender quem elas são, o que pensam, o que sentem e como interpretam o mundo ao seu redor?

As situações observadas durante o estágio demonstraram que as crianças não vivem apenas em função do futuro. Elas produzem cultura, estabelecem relações, elaboram hipóteses, constroem sentidos e participam ativamente da realidade em que estão inseridas. Nos momentos de brincadeira livre, por exemplo, foi possível observar crianças criando regras, negociando decisões, resolvendo conflitos, organizando narrativas e atribuindo novos significados aos objetos e espaços disponíveis.

Nessas experiências estavam presentes diferentes formas de aprendizagem, como a linguagem, a imaginação, a criatividade, a cooperação e a construção da

autonomia. Tais momentos evidenciam que a infância possui uma riqueza própria e que as crianças não precisam esperar tornar-se adultas para serem reconhecidas como sujeitos capazes de pensar, agir e participar.

Dessa forma, a fala “Eu quero ser criança” pode ser compreendida como uma expressão simbólica do direito da criança de viver plenamente sua infância. Ela não representa uma negação do futuro, mas um convite para que o presente infantil também seja valorizado como uma etapa significativa da vida humana.

As observações realizadas durante o estágio evidenciaram que a Educação Infantil constitui um espaço fundamental para o reconhecimento da criança em sua condição presente. Entretanto, também revelaram a existência de tensões entre uma perspectiva que valoriza a infância como experiência própria e outra que tende a compreender a criança principalmente como alguém que precisa ser preparada para etapas posteriores.

Enquanto as brincadeiras, as interações e as experiências espontâneas revelam crianças capazes de criar, pensar, comunicar-se e produzir significados, o olhar adulto muitas vezes permanece direcionado para aquilo que elas ainda não são. Nesse sentido, a infância corre o risco de ser compreendida apenas como um período de preparação para a vida adulta, quando, na realidade, constitui uma experiência humana completa e dotada de sentido próprio.

A análise desenvolvida a partir do estágio permite compreender que uma Educação Infantil comprometida com os direitos das crianças não deve organizar suas práticas exclusivamente em função do adulto que a criança poderá se tornar. Isso não significa desconsiderar o desenvolvimento e as aprendizagens necessárias para o futuro, mas reconhecer que esse futuro é construído a partir das experiências vividas no presente. Nesse contexto, o professor assume um papel fundamental ao planejar práticas que garantam às crianças oportunidades de brincar, participar, expressar-se, explorar, imaginar e construir sua identidade.

Nesse sentido, a brincadeira, a conversa, a imaginação, a curiosidade e a exploração do mundo deixam de ser compreendidas como atividades secundárias e passam a ocupar o lugar de práticas essenciais para a produção de conhecimento e para o desenvolvimento infantil.

O percurso realizado nesta pesquisa, articulando fundamentação teórica e experiências vivenciadas no estágio, possibilitou compreender que reconhecer a criança como sujeito de direitos significa também reconhecer sua existência no presente. As crianças não são apenas sujeitos que serão; elas são sujeitos que já são, capazes de produzir sentidos, construir relações e participar ativamente da vida social.

Assim, as vivências do estágio demonstraram que o desafio da Educação Infantil está em construir práticas pedagógicas que consigam equilibrar a intencionalidade educativa com a valorização das experiências infantis, garantindo que as crianças possam desenvolver suas potencialidades sem perder o direito fundamental de viver plenamente a infância. Desse modo, mais do que preparar para o futuro, cabe à Educação Infantil reconhecer e valorizar a criança em sua existência presente, assegurando que cada experiência vivida hoje também seja compreendida como parte essencial de sua formação humana.

7 ANÁLISE CRÍTICA: ENTRE OS DIREITOS DA INFÂNCIA E OS DESAFIOS DA PRÁTICA EDUCATIVA

7.1 A infância como construção histórica e possibilidade de transformação social

A articulação entre os referenciais teóricos analisados, os marcos legais estudados e as observações do estágio supervisionado permite traçar um quadro analítico que aponta tanto para os avanços alcançados quanto para as contradições que ainda existem na forma como a sociedade e a escola compreendem e tratam a infância.

O primeiro grande avanço identificado a partir da articulação entre teoria e prática é a compreensão de que a infância constitui uma construção histórica, social e cultural, e não uma realidade fixa ou determinada naturalmente. As situações observadas durante o estágio demonstraram que as formas pelas quais os adultos compreendem e organizam as experiências infantis carregam marcas de concepções historicamente construídas sobre a criança e sobre sua função social. Se as formas de compreender a infância foram produzidas em determinados contextos históricos, marcados por transformações sociais, políticas e educacionais, também podem ser ressignificadas. A história da infância, portanto, não representa um caminho definitivo, mas um campo aberto de possibilidades para novas formas de reconhecer e educar as crianças.

Ariès (1981) nos mostrou que a infância que temos não é a única infância possível. Os estudos sobre a criança como sujeito ativo nos mostraram que as crianças que temos como participantes da vida social, produtoras de cultura, portadoras de um tempo próprio não são os objetos passivos que a escola frequentemente trata. O ECA, a LDB e a BNCC mostram que o Estado brasileiro já reconheceu, ao menos no plano das normas, que a criança é sujeito de direitos no presente. O que falta, como bem aponta a observação do estágio, é a travessia entre o papel e a prática.

Essa travessia é, em grande medida, um problema de formação docente. Os professores das escolas públicas observadas no estágio não são, em sua maioria, indiferentes às crianças que educam. Ao contrário: demonstram cuidado genuíno,

dedicação e compromisso. O problema não está na falta de afeto, mas na permanência de uma concepção moderna de escolarização que historicamente passou a organizar a infância a partir de práticas voltadas para a formação, adaptação e preparação das crianças para etapas futuras da vida social. Essa perspectiva contribuiu para consolidar determinadas formas de organização escolar em que a criança muitas vezes é compreendida principalmente a partir daquilo que deverá se tornar, deixando em segundo plano suas experiências, manifestações e formas próprias de participação no presente. Ariès (1981) demonstra que a escolarização moderna esteve relacionada à construção de novas formas de compreender e organizar a infância, contribuindo para a criação de espaços próprios destinados às crianças e para o estabelecimento de práticas educativas voltadas à sua formação social e moral.

Esse modelo se manifesta em práticas concretas e cotidianas: o privilégio das atividades escritas sobre a expressão oral e corporal; a organização da sala de aula em fileiras que inibem a interação entre pares; a avaliação baseada em produtos individuais e não em processos coletivos; a subordinação do brincar ao "trabalho"; a descontinuidade brusca entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Cada uma dessas práticas, tomada isoladamente, pode parecer razoável e até necessária. Mas, em conjunto, elas constroem um ambiente que privilegia o aluno do futuro em detrimento da criança do presente.

Uma segunda contradição importante emerge da análise dos marcos legais. O ECA e a BNCC são documentos que, em seus princípios, reconhecem e valorizam a criança como sujeito do presente. Entretanto, as observações realizadas durante o estágio demonstraram que a presença desses princípios nos documentos oficiais não garante sua efetivação no cotidiano escolar. Durante o período de observação, foi possível identificar diferentes formas de organização das práticas pedagógicas desenvolvidas nos Grupos 4 e 5, evidenciando que a efetivação dos princípios presentes nos documentos oficiais depende das concepções de infância presentes no cotidiano escolar. Enquanto no Grupo 5 as crianças participavam de experiências mais diversificadas, envolvendo brincadeiras, rodas de conversa e atividades que favoreciam a participação ativa, no Grupo 4 predominavam atividades impressas e mais direcionadas, com poucas oportunidades para que as crianças expressassem seus interesses e opiniões. Essas situações evidenciam que os textos legais, por si só, não se traduzem automaticamente em mudanças pedagógicas, dependendo das concepções dos professores, da organização do trabalho escolar e das condições oferecidas pela instituição. Para que isso ocorra, é necessário um trabalho contínuo de formação docente, de gestão escolar comprometida com os princípios do protagonismo infantil e de políticas públicas que garantam as condições materiais para uma educação de qualidade.

A questão da formação docente é central. Uma educação que reconheça a criança como sujeito no presente exige educadores que sejam capazes de ouvir além das palavras, de enxergar além dos cadernos, de valorizar o processo além do produto. Exige educadores que tenham se libertado eles próprios da lógica do "vir a ser", que possam estar presentes com as crianças, sem a ansiedade constante de que o tempo está sendo desperdiçado, de que há sempre mais conteúdo a cumprir, sempre mais etapas a vencer.

A terceira tensão identificada refere-se à relação entre a brincadeira e a aprendizagem. A separação entre esses dois domínios é uma herança da educação moderna que precisa ser superada. Ao atribuir maior valor às atividades consideradas formais, a escola pode acabar desconsiderando experiências que fazem parte da própria condição infantil. Nesse contexto, a brincadeira deve ser compreendida como uma dimensão fundamental da infância, por meio da qual as crianças interagem com o mundo, constroem relações, expressam seus interesses e produzem significados sobre suas experiências. Reconhecer o valor do brincar significa reconhecer a criança como sujeito do presente, respeitando suas formas próprias de viver, participar e experienciar a infância.

A resposta que esta pesquisa propõe a essa terceira tensão é coerente com o conjunto do referencial teórico: não se trata de escolher entre brincadeira e aprendizagem, mas de reconhecer que a brincadeira é aprendizagem. Não se trata de sacrificar o presente da criança em nome do futuro, mas de reconhecer que o melhor futuro para uma criança é construído a partir de um presente rico, pleno e significativo.

A questão da identidade da criança é outro ponto central. Quando a escola pergunta "O que você quer ser quando crescer?", ela está, implicitamente, dizendo que a identidade da criança está em aberto, que o que ela é agora é provisório e secundário. Mas a criança que respondeu "Eu quero ser criança" revelou uma percepção significativa sobre a própria experiência infantil, evidenciando que a infância não precisa ser compreendida apenas como uma etapa provisória ou como uma preparação para o futuro.

Assim, reconhecer a infância como presente significa compreender que as crianças não devem ser vistas apenas como sujeitos em processo de formação para uma vida futura, mas como sujeitos que já participam, interpretam e transformam o mundo no tempo em que vivem. Nesse sentido, a escola precisa constituir-se como um espaço em que as experiências infantis sejam consideradas legítimas, permitindo que as crianças expressem suas ideias, desenvolvam suas potencialidades e vivenciem sua infância de maneira plena. O desafio da educação contemporânea está justamente em construir práticas que articulem aprendizagem e desenvolvimento sem reduzir a criança apenas àquilo que ela poderá ser no futuro.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo refletir sobre a infância a partir da compreensão da criança como sujeito do presente, problematizando uma lógica social e educacional que, muitas vezes, tende a compreendê-la prioritariamente em função daquilo que poderá se tornar no futuro. Ao longo deste percurso, buscou-se analisar como determinadas concepções de infância foram historicamente construídas e de que maneira ainda influenciam as práticas educativas e as formas pelas quais os adultos se relacionam com as crianças na contemporaneidade.

As discussões desenvolvidas permitiram compreender que a infância não constitui uma realidade natural, fixa ou universal, mas uma construção histórica, social e cultural. Nesse sentido, os estudos de Philippe Ariès possibilitaram reconhecer que a infância passou a ser percebida como uma etapa específica da vida humana em um determinado contexto histórico, enquanto as contribuições da Sociologia da Infância e de Hannah Arendt ampliaram essa compreensão ao reconhecer a criança como sujeito social, produtor de cultura e participante ativa da vida coletiva.

A pesquisa também evidenciou que, embora os avanços legais e educacionais tenham fortalecido o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, ainda permanecem, no cotidiano escolar e nas relações sociais, concepções que tendem a valorizar mais aquilo que a criança poderá ser no futuro do que aquilo que ela já é no presente. Essa constatação não pretende desconsiderar a importância do desenvolvimento e da preparação para as etapas seguintes da vida, mas reforçar que esse processo deve ocorrer sem retirar da infância seu valor próprio.

As vivências do estágio contribuíram de maneira decisiva para essa compreensão. Observar as crianças em suas brincadeiras, interações, conversas e formas de interpretar o mundo permitiu perceber que elas constroem conhecimentos, estabelecem relações, expressam sentimentos e atribuem significados às experiências que vivem. Ao mesmo tempo, tornou-se evidente que o papel do professor é fundamental nesse processo, pois suas escolhas pedagógicas podem ampliar ou limitar as possibilidades de participação, expressão e protagonismo infantil.

Entre as experiências vivenciadas, a fala "Eu quero ser criança" sintetizou, de maneira simples e profundamente significativa, a principal inquietação desta pesquisa. Mais do que uma resposta inesperada, essa manifestação revelou a necessidade de olhar para a infância para além das expectativas projetadas pelos adultos, reconhecendo que as crianças já vivem plenamente sua condição humana e não apenas se preparam para vivê-la no futuro.

A realização desta pesquisa também representou um importante processo de formação pessoal e profissional. Ao longo do estudo, compreendi que refletir sobre a infância exige, antes de tudo, rever os próprios olhares e as concepções que, muitas vezes, são naturalizadas na prática educativa. Como futuro pedagogo, este trabalho reforçou em mim a responsabilidade de construir práticas que reconheçam as crianças como sujeitos de direitos, respeitando suas formas de pensar, brincar, participar, criar e aprender.

Mais do que responder à pergunta que deu origem a esta pesquisa, este estudo despertou novas inquietações e abriu possibilidades para aprofundar as discussões sobre a infância, a formação docente e as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Nesse sentido, as reflexões aqui desenvolvidas não se encerram com a conclusão deste trabalho, mas constituem um ponto de partida para futuras pesquisas e para o compromisso permanente com uma educação que reconheça a criança em sua existência presente.

Por fim, continuo acreditando que a pergunta "O que você quer ser quando crescer?" não precisa ser abandonada, mas pode ser acompanhada de outra, igualmente necessária: "Quem você é hoje?". Talvez seja justamente nessa mudança de perspectiva que reside um dos maiores desafios da educação contemporânea: reconhecer que o futuro das crianças começa no presente e que valorizar a infância significa reconhecer, respeitar e escutar as crianças no tempo em que vivem.

9 REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 21 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 jun. 2026.

MAPA DA INFÂNCIA BRASILEIRA. *Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e*

trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. São Paulo: Mapa da Infância Brasileira, 2017.

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

,