

**Concepções de criança e de infância na perspectiva de professores de licenciatura em Educação Física da região da Amazônia legal**

*Conceptions of children and childhood from the perspective of physical education professors in the legal amazon region*

Géssica Adriana de Carvalho Lúcio  
Evando Carlos Moreira  
**Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)**  
Cuiabá - Brasil

**Resumo**

O objetivo do texto é identificar concepções de criança e infância dos professores que atuam em cursos de licenciatura em Educação Física em instituições públicas federais na região da Amazônia Legal em disciplinas que abordam a temática da Educação Infantil. Para tanto, realizamos um estudo de natureza descritiva e abordagem qualitativa e interpretativa. Os sujeitos foram onze professores atuantes em disciplinas que abordam a Educação Infantil e os instrumentos utilizados foram um questionário e uma entrevista. Constatamos que professores ainda possuem uma concepção de criança e infância com viés biológico e desenvolvimentista. Outros professores dialogam com o que está posto nos documentos orientativos e com a sociologia da infância, desconstruindo concepções estereotipadas sobre infância e criança, buscando a formação de uma criança partícipe, sujeito e não objeto da educação.

**Palavras-chave:** Concepção de criança; Concepção de infância; Educação Física.

**Abstract**

The aim of the text is to identify conceptions of children and childhood of professors who work in Physical Education licentiate degree courses in federal public institutions in the Legal Amazon region in subjects that address the theme of Early Childhood Education. Therefore, we carried out a descriptive study with a qualitative and interpretative approach. The subjects were eleven professors working in subjects that address Early Childhood Education and the instruments used were a questionnaire and an interview. We found that professors still have a conception of children and childhood with a biological and developmental bias. Other professors dialogue with what is stated in the guiding documents and with the sociology of childhood, deconstructing stereotypical conceptions about childhood and children, seeking the formation of a child participant, subject and not object of education.

**Keywords:** child conception; childhood conception; Physical education.

## **1 Introdução**

Na contemporaneidade, infância e criança são conceitos utilizados, muitas vezes, de modo indissociado nos mais variados artefatos culturais com os quais temos contato. Contudo, ambos os conceitos estão relacionados, porém possuem suas particularidades.

Os conhecimentos sobre a infância e a criança, por muito tempo, foram socialmente invisíveis e, com o avanço dos estudos e pesquisas, bem como de políticas sociais, o reconhecimento da criança como sujeito de direito desconstruiu essa invisibilidade. No entanto, é fundamental que profissionais da educação compreendam que as concepções de crianças e infâncias podem contribuir com suas escolhas em relação às suas práticas e à interação com as crianças.

De acordo com estudos de Barbosa (2009), a educação brasileira, durante muitos anos, tratou os conceitos de infância e criança como semelhantes. Os estudos no campo da história da infância foram os primeiros a apontar a diferença entre esses dois conceitos, mostrando como eles foram formulados em momentos diferentes.

Reconhecemos que em diferentes épocas, em cada momento histórico e contexto sociocultural, há um modo particular de pensar a criança e a infância, pois a concepção de criança é uma noção historicamente construída e, conseqüentemente, tem se transformado no decorrer da história, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade. Nesse sentido, é essencial compreender as concepções que os profissionais responsáveis pela formação de futuros professores têm sobre criança e infância.

A dimensão legal da Educação Infantil, a partir dos documentos orientativos, como primeira etapa da educação básica, exige mais da formação dos profissionais que atuarão nesse nível de ensino. Posto isso, entendemos que as concepções de criança e infância de professores universitários e, portanto, formadores, são referências importantes para nortear suas ações e atuações como docentes, tornando-se relevante investigar, conhecer e compreender a maneira como as ideias e as concepções vão se constituindo e se transformando ao longo do tempo na formação inicial.

Frente o exposto, o objetivo do presente texto é identificar as concepções de criança e infância dos professores que atuam em cursos de licenciatura de Educação Física em instituições públicas federais, na região da Amazônia Legal, em disciplinas que abordam a temática da Educação Infantil.

## **2 Considerações acerca da criança**

As crianças passaram a existir desde que reconhecemos a existência do primeiro ser humano na sociedade, uma vez que a concepção de infância fez (e faz) parte de um longo processo de construção social, a partir do qual foram (e são) produzidas representações e se estruturam dispositivos de controle e socialização das crianças (Carvalho; Schwengber, 2014, p. 30).

O conceito de criança, embora também esteja sujeito a variações sociais e culturais, diz respeito a uma faixa etária específica, que em nosso país, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, compreende o período de zero a 12 anos de idade (Carvalho; Schwengber, 2014).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998), documento que pode ser considerado um marco nos processos de reconhecimento das crianças e de seus direitos ao cuidar e educar no Brasil, define a criança como um sujeito social e histórico, que faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura e um determinado momento histórico.

As crianças sempre existiram como seres humanos de pouca idade, mas as sociedades, em diferentes momentos da história, criaram formas de pensar sobre o que é ou como deve ser a vida das crianças. Nos últimos anos, temos concebido as crianças como seres concretos, corpos presentes no aqui e agora, em interação com outros, com direitos civis.

Com o avanço dos estudos, da legislação e das orientações sobre a criança, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), documento normativo da educação brasileira, concebe a criança como um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, nas relações e nas práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Para compreendermos esse contexto e aprofundar os conhecimentos sobre a infância e a criança, partiremos da sociologia da infância, visto os questionamentos que tem feito à sociedade em relação ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos, compreendendo a criança como ator social e a infância como uma construção social, contribuindo assim para um novo olhar sobre a infância e criança.

### **2.1 As diferentes concepções de infância à luz da Sociologia da Infância**

[...] estudar as crianças como atores sociais de pleno direito, a partir do seu próprio campo, e analisar a infância como categoria social do tipo geracional é o objetivo a que se tem proposto a sociologia da infância (sic.) (Sarmiento, 2011, p. 27).

A sociologia da infância lança um olhar para as crianças pequenas e é pautada nas abordagens políticas que consideram as creches e pré-escolas espaços coletivos de cuidado e educação onde as crianças estão, permanentemente, se relacionando entre elas e com os adultos. Os estudos da sociologia da infância lançam o desafio aos professores e pesquisadores para que as crianças sejam consideradas atores sociais no sentido pleno. A partir desses estudos a criança começou a ser reconhecida nas pesquisas como sujeito, passando a ser vista como membro de uma classe social inserida histórica e culturalmente.

Nesse sentido, a sociologia da infância tem como objeto de investigação as infâncias, vistas como construções sociais que se transformam com o tempo e em diferentes espaços. A partir desse entendimento, é possível afirmar que há distintas infâncias (Cunha; Santos, 2014).

Sarmiento (2005, p. 363) propõe o termo infâncias no plural, representando uma pluralização dos modos de ser criança, considerando as infâncias “uma categoria social do tipo geracional pela qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos de estrutura social”.

O historiador Philippe Ariés foi um dos primeiros a investigar o processo de construção e produção da infância. Para ele, a infância deve ser compreendida na singularidade, expressa em sentimento, o que ele chama de sentimento da infância e, a partir do século XVII, surgem as preocupações da sociedade a respeito da infância (Abramowicz; Moruzzi, 2013).

No século XXI, a visão sobre a infância passou a se modificar, recebendo um olhar médico, tendo em vista que a mortalidade, a pobreza e o trabalho infantil se evidenciaram. As sociedades no decorrer da história estabeleceram diferentes modos de conceber a criança e suas infâncias, criando representações de que elas não são iguais aos adultos, devendo ser tratadas de forma diferenciada. Essas concepções se distinguem em vários aspectos, entre eles o tempo de duração da infância, as características que diferenciam adultos de crianças e a importância dessas diferenças (Klippel; Mello, 2012).

Dahlberg, Moss e Pence (2003) apontam cinco concepções sobre a infância construídas ao longo da história. Na primeira, a criança é concebida como reprodutora de conhecimento, identidade e cultura, inicia a vida sem nada e a partir de nada, é a criança como “tábula rasa” de Locke, que passa por um processo de construção de valores sociais já determinados. A segunda diz respeito à construção de uma imagem romântica, em que a

infância é vista como anos dourados, a criança de Rousseau. Essa concepção preconiza que existe um ser inato na criança, gerando nos adultos o desejo de protegê-las do mundo. A terceira está relacionada com as duas anteriores, aponta para uma criança universal, em que o desenvolvimento é um processo biologicamente determinado, a criança de Piaget. Essa perspectiva é influenciada pela medicina e pela biologia, sendo o comportamento infantil universal, passando por etapas fixas no processo de desenvolvimento associadas à idade cronológica. A quarta concepção representa a criança como um *fator de suprimento do mercado de trabalho*. Essa concepção permeou o século XX devido ao crescimento industrial, com a necessidade dos pais e mães trabalharem para garantirem o sustento da casa, criando assim, um cuidado alternativo não familiar para as crianças, sendo o Estado, a iniciativa privada e outros órgãos de assistência social os que investiram nesse cuidado. A quinta concepção está sustentada nas perspectivas pós-modernas e construcionistas que têm surgido na filosofia, na sociologia e na psicologia e que tem repensado as crianças e suas infâncias a partir das transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas nas últimas décadas, considerando as crianças *coconstrutoras de conhecimento, identidade e cultura* (Dahlberg; Moss; Pence, 2003).

A sociologia da infância coloca as crianças e a infância como centro do seu campo teórico. Traz novos olhares para as crianças, rompendo com a ideia abstrata e um modelo universal de desenvolvimento da criança, compreendendo-as como sujeitos sociais atravessados pela complexidade e pluralidade de contextos sociais, como produtores de cultura. Os sociólogos buscam e acreditam na mudança de perspectiva da criança universal para uma perspectiva de estudos da criança, com base na infância como categoria geracional própria, sem perder de vista que “as crianças produzem cultura singular e subjetiva, que pensam, agem e entendem o mundo de sua própria maneira, ou seja, a alteridade dessa infância perante os adultos” (Machado; Brostolin, 2022, p. 46). Deve-se ter em vista as crianças como sujeitos sociais que, ao mesmo tempo influenciadas, também influenciam pessoas e relações à sua volta.

Nessa direção, Corsaro (2005) afirma que o desenvolvimento das crianças não é individual, mas um processo cultural e coletivo, que acontece por meio das relações das crianças com seus pares. A infância está constantemente sendo produzida de diferentes formas e em vários lugares, variando a partir das categorias de geração, gênero, etnia e cultura.

Nesse sentido, é importante considerar essas questões referentes às infâncias e às crianças para pensar a Educação Infantil, possibilitando que as crianças participem, de forma coletiva, na sociedade como sujeitos ativos e não passivos (Cunha; Santos, 2014).

Os docentes da Educação Infantil e os docentes que atuam diretamente na formação dos futuros professores precisam compreender as crianças em seus próprios universos, considerando seus modos de vida, superando a lógica da escolarização e atendendo as crianças a partir de suas demandas, de maneira a constituir um espaço em que elas sejam reconhecidas em uma perspectiva de humanização e emancipação, reconhecendo o contexto da formação inicial como essencial para que essa compreensão ocorra.

Machado e Brostolin (2022) apontam que o entrelaçamento da sociologia da infância com a Educação Infantil possibilita diferentes olhares para a infância e criança, aspectos que contribuem para pensar a Educação Infantil não só como direito, mas também como um espaço que dará visibilidade e colocará a criança na condição de sujeito de direitos, elementos que têm uma relação de correspondência ao orientar novas possibilidades para pensar a prática pedagógica na Educação Infantil.

A perspectiva de olhar a criança pelo viés da sociologia da infância provoca mudanças nas instituições educativas, sendo que parte considerável das crianças passa a infância nesses espaços. Quando a criança é considerada competente e ativa, capaz de compreender e analisar sua própria ação, esse novo olhar para a criança exige do adulto, no caso profissionais que atuarão com a Educação Infantil, novas posturas e formas de escuta da criança, tendo em vista suas linguagens e formas de compreender o mundo (Fernandes; Trevisan, 2018).

O universo da Educação Infantil vive um processo de revisão de concepções de crianças em espaços coletivos, de seleção e de fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras e de desenvolvimento de crianças. Articular as leis em benefício da garantia do atendimento de qualidade na Educação Infantil e perceber a criança sob a ótica da infância, constitui uma prática pedagógica de humanidade, amorosidade e respeito à criança.

### **3 Metodologia**

Caracterizamos essa investigação como descritiva, de abordagem qualitativa e interpretativa (Rúdio, 2015) e, nosso universo da pesquisa foi composto por onze professores que atuam em disciplinas específicas que abordam a Educação Infantil nos cursos de licenciatura em Educação Física das universidades públicas federais da região da Amazônia

Legal, composta pelos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Rondônia, Roraima, Maranhão, Mato Grosso e Tocantins. Um levantamento prévio identificou que a Universidade Federal de Roraima não oferece curso de licenciatura em Educação Física, a Universidade Federal do Pará não possui disciplina específica que aborda a Educação Física na Educação Infantil e não houve retorno dos professores da Universidade Federal do Amapá, sendo assim essas instituições não compuseram o universo de pesquisa.

Após esse levantamento, realizamos um contato com as instituições via e-mail para apresentação dos objetivos e solicitação de autorização para realização da pesquisa com os professores dos cursos de Licenciatura em Educação Física que ministram disciplinas que versam sobre a Educação Física na Educação Infantil.

Cada instituição recebeu a carta de anuência para manifestação de concordância com a realização da pesquisa, bem como solicitação de que as informações fossem repassadas aos professores. Após a autorização para a pesquisa, juntamente com o e-mail, foi enviada uma carta de apresentação aos professores e o link do formulário do *Google Forms* com o termo de consentimento livre e esclarecido e demais informações sobre a pesquisa. Os critérios de inclusão na pesquisa foram: a) ter interesse e disponibilidade em participar da pesquisa, mediante o aceite do CLE; b) ser do quadro efetivo do curso de licenciatura em Educação Física na modalidade presencial de uma universidade pública federal da região da Amazônia Legal.

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram: questionário, e após análise do questionário, uma entrevista. O questionário permitiu conhecer os sujeitos e selecionar os professores para a entrevista. Considerando as distâncias geográficas, a entrevista foi realizada e gravada de maneira individual, na plataforma virtual *Google Meet*. O link para a realização da entrevista foi encaminhado para o e-mail do participante em data previamente estabelecida. A entrevista teve como finalidade identificar as concepções de criança e infância dos professores.<sup>i</sup>

#### **4 Conhecendo os sujeitos da pesquisa...**

Com a finalidade de garantir o anonimato dos professores optamos por identificá-los por Professor 1, Professor 2, e assim sucessivamente.

No que se refere ao perfil formativo, todos os professores participantes possuem formação em Educação Física, mas em diferentes épocas, sendo o mais experiente formado em 1984 e o menos experiente formado em 2013. A maioria possui especialização em

diferentes áreas da Educação e, apenas dois professores, possuem especialização voltada para Educação Física na Educação Infantil. Em relação as áreas do mestrado e doutorado, a maioria obteve seu título nas áreas da educação e da Educação Física. Dois professores possuem mestrado e doutorado na área da saúde e um em educação ambiental. Em relação ao tempo de atuação no Ensino Superior, cinco professores possuem mais de 20 anos de atuação, enquanto os demais possuem de 5 a 13 anos de atuação no Ensino superior.

#### **4.1 Criança e infância concepções dos professores**

Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e a faz ser, de fato, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece (Pinto, 1997, p. 33).

Com a finalidade de identificar as concepções de criança e infância dos professores que atuam em cursos de Licenciatura em Educação Física de universidades públicas federais da região da Amazônia Legal e que ministram disciplinas que versam sobre a Educação Infantil, indagamos aos professores o que entendem por criança e infância.

Para melhor compreensão das concepções dos professores optamos por apresentar os dados em duas etapas: primeiro a concepção de criança, em seguida a concepção de infância. A organização dos discursos dos professores foi por proximidade das respostas.

#### **4.2 Criança é...**

*Criança para mim é a forma que a gente se expressa melhor assim na vida, né todo nosso desenvolvimento ali as fases maturacionais são todas nessa etapa da nossa vida, então eu vejo a criança como a fase da nossa vida que a gente consegue brincar, conviver e crescer, experimentar, aprender, de uma forma livre sem cobrança, sem limitações, sem medo de ser feliz, como alguns autores colocam (Professor 1).*

Podemos observar na manifestação do professor 1, uma concepção de criança relacionada a uma fase de desenvolvimento, de descobertas, de experimentações, de aprendizado livre sem cobranças ou medo, sempre com a presença do brincar. Essa concepção está intimamente relacionada à abordagem construtivista de educação, que enfatiza a importância do aprendizado ativo, da exploração e do brincar como ferramentas

fundamentais no desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva, a criança é vista como um ser curioso, ativo e capaz de construir seu conhecimento a partir de suas próprias experiências.

*[...] o entendimento de criança eu parto do princípio de alguém que tá tendo uma compreensão ampliada do mundo, né em diferentes momentos da vida e ela vai avançando e se construindo. Então é uma fase que o imaginário é algo muito presente que atravessa, tá colada ao corpo vamos dizer assim, né. Quando eu penso em criança, eu não tenho aquelas preocupações, então a fantasia é muito presente, tudo parece alcançável possível. Por causa da imaginação então, quando a gente associa às vezes, ao “conto de fadas”, eu acho que é nesse sentido apesar da gente ter crianças num contexto triste, por não ter acesso por favorecimento de oportunidades, mas a imaginação é algo possível ainda. E possível dentro do contexto que ela não tem limites, né. E já na fase adulta tu tem esses limites, né. Ah, isso é impossível, porque eu sou preta, porque eu sou indígena, Ah, isso é possível, sou branca sabe, então. Quando eu estou nessa fase criança, essa fantasia, ele é muito presente e possível. Então, eu acho que a relação que eu faço com criança é essa (Professor 2).*

A imagem da criança como uma fase em que o imaginário, a pureza e a inocência se encontram presentes na manifestação do professor 2, quando associa essa fase ao “conto de fadas”, observamos um olhar romântico sobre essa a criança, que vem ao encontro das ideias dos chamados pedagogos românticos (Rousseau, Pestalozzi, Froebel), que exaltaram a criança como portadora de uma natureza essencialmente boa e que apontam a ludicidade como um fator determinante para o aprendizado da criança.

De acordo com Rousseau (1994), a infância seria o tempo da inocência, da pureza, da ingenuidade, da verdade e da bondade, calcada nas concepções romântico-naturalistas que veem a criança como um ser puro e inocente.

A imagem de pureza, inocência e de uma rica vida imaginativa da criança é profunda e significativa e pode influenciar as abordagens pedagógicas e de cuidado, enfatizando a criação de ambientes que valorizem e nutram a imaginação, a expressão livre, a exploração, respeitando a pureza e a inocência da criança. Isso significa promover experiências que não sejam baseadas na competição ou na pressão, mas sim no respeito ao ritmo e às necessidades individuais de cada criança.

*Olha, eu acho que a criança é uma fase da vida, do ser humano, eu acho que é uma fase muito particular. A gente não tem preocupação quando é criança a gente, se alimenta, dorme, faz as necessidades básicas e brinca e se desenvolve, e eu acho que é um período muito rico de aprendizado. Então assim, todo ser humano passa por essa fase, a gente sabe que é isso é histórico também as concepções de criança. Elas vão mudando ao longo do tempo, ao tempo atrás, não sei exatamente, mas a criança era considerada adulto em miniatura ela se vestia como os adultos e tudo mais né. [...] a criança tem bastante a questão da brincadeira, da ludicidade e elas aprendem muita coisa brincando [...]. A criança*

Concepções de criança e de infância na perspectiva de professores de licenciatura em Educação Física da região da Amazônia legal

*é muito espontânea e quando a gente vai crescendo a gente vai ficando muito sério e às vezes sério em demasia que não se permite fazer um monte de coisas com medo do julgamento do outro. Por exemplo, criança não tem isso, a gente que vai inculcando neles, depois um exemplo bem prático é que a maioria das crianças gosta de dançar e aos poucos às vezes elas vão perdendo isso por falta de estímulos de oportunidade de medo do julgamento do outro (Professor 3).*

O professor 3, concebe criança como um ser livre de preocupações, numa fase rica de aprendizado e de transformações. Podemos observar ainda que a imagem de criança encontrada nas ideias do filósofo Jean Jacques Rousseau, a tese do “bom selvagem”, ou seja, somos natural e essencialmente bons, a sociedade e suas dinâmicas são as grandes responsáveis por corromper o homem. De modo geral, as manifestações dos professores 1, 2, e 3 narram a criança como um ser guiado pela imaginação, espontaneidade, ludicidade, sem medo, que brinca, sendo essa ação apontada como uma característica própria dela, sendo essencial para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Ao falar da criança, o brincar se incorporava naturalmente às narrativas dos professores.

O brincar é uma ação natural e inerente à infância, reconhecida por vários autores como um dos elementos mais essenciais para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Ao reconhecer a criança como um ser guiado pela imaginação e pela ludicidade e, ao integrar o brincar como uma componente essencial para a educação, estamos promovendo um ambiente onde o aprendizado é significativo e prazeroso.

*Criança, para mim, ela se insere dentro de uma categoria geracional. Então assim, a criança tem algumas especificidades que é dela, é o sujeito guiado pela experiência, pelo sentido, sobretudo, pela ludicidade, enfim, pelas questões que demarcam essa pessoa. Esse sujeito em construção aí e que é o qual é a criança, e da mesma forma eu entendo que ela só pode ser criança se ela está no período de infância (Professor 4).*

*[...] eu entendo como um sujeito que resguarda a sua especificidade, o sujeito social, dotada de capacidade de produção de cultura, como também de reprodução de cultura do adulto (Professor 6).*

*[...] criança tem a ver com o tempo e o espaço de aprendizagem, uma forma de ser muito específica. Então, essa perspectiva da criança, eu olho a partir da antropologia. Então a sociologia da infância e pode-se dizer, que a história da criança e das infâncias, elas se misturam e atravessam aí com os saberes, porque depende de cada sociedade e de cada contexto (Professor 8).*

Os professores 4, 6 e 8 em suas manifestações, reconhecem as especificidades das crianças, as reconhecem como seres sociais que estão inseridos em uma etapa específica,

produtora de cultura e de reprodução também. Podemos visualizar uma concepção de criança como ator social e autor capaz de modificar e criar culturas, embora inseridas, influenciadas e atreladas à cultura dos adultos. Essa concepção de criança vai ao encontro dos documentos orientativos para Educação Infantil.

O RCNEI (Brasil, 1998) considera a criança como um sujeito social e histórico, que faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010) a concepção de criança amplia o olhar sobre ela, considerando as interações sociais como condições essenciais para o aprendizado. Ao mesmo tempo, a criança está no centro do processo de aprendizagem, como sujeito das diferentes práticas cotidianas, tratando a criança com toda complexidade e potência, situando a Educação Infantil em relação ao desenvolvimento de princípios éticos, estéticos e políticos. Encontramos nas DCNEI (Brasil, 2010, p. 12) a seguinte concepção de criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Por sua vez, a BNCC (2018) reforça a visão da criança como protagonista em todos os contextos de que faz parte, não apenas interagindo, mas criando e modificando a cultura e a sociedade. Corsaro (2011, p. 15) complementa essa ideia ao afirmar que: [...] “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos”.

*O que eu entendo por criança...é uma faixa etária que está aberta ao conhecimento. É uma faixa etária que está em plena ascensão em termos de formação e desenvolvimento cultural, a partir das relações sociais. Então, a criança é um processo de desenvolvimento social, cultural, afetivo, moral, não só um desenvolvimento biológico [...] (Professor 11).*

O professor 11, ao apresentar sua concepção de criança, busca olhar para além das questões do desenvolvimento biológico, aponta aspectos sociais e culturais. Em sua concepção podemos considerar a criança como protagonista aberta ao conhecimento, visto que tal condição, além de enriquecer sua experiência educativa, desenvolve habilidades essenciais para a vida, como a criatividade, a crítica e a autonomia. Essa abordagem valoriza a singularidade de cada criança, respeitando seu ritmo e suas necessidades, preparando-as para serem aprendizes ao longo da vida.

*[...] a criança tem a ver com o desenvolvimento. Essa parte de trabalhar o desenvolvimento como um todo, do ser humano. Pra mim, tem a ver mais com o processo de desenvolvimento (Professor 7).*

A manifestação da professora 7 nos remete a uma concepção pautada em uma abordagem desenvolvimentista e biologiscista. A abordagem desenvolvimentista se preocupa com o desenvolvimento das habilidades motoras básicas e, a Educação Física deve se preocupar com o crescimento e desenvolvimento motor, advogando que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física. Por ser mais biologiscista, a abordagem desenvolvimentista possui um conceito de saúde indireto, se resumindo à preocupação com a aprendizagem das habilidades motoras, pois é a partir delas que os seres humanos se adaptam aos problemas do cotidiano (Darido, 2003).

*Eu entendo que são indivíduos até os 12, 13 anos de idade. Onde ele na fase da infância ainda depende muito do contexto onde a criança cresce, está inserida também, nível maturacional. Eu entendo que não deva ser só cronológico, mas também deva ter uma avaliação maturacional também. Tanto é, que podemos ter adultos, que tem problemas de atraso cognitivo, que podem ter aspectos infantis também. Então, assim, criança eu entendo que depende muito do nível maturacional dela, biológico e também o nível emocional também (Professor 10).*

Ao analisar a resposta do professor 10, podemos observar aspectos biológicos; quando na tentativa de definir a criança aponta os níveis maturacionais e biológicos. Na definição da criança por meio de aspectos biológicos e maturacionais, deve-se considerar uma compreensão mais ampla, que considere fatores sociais, afetivos e culturais. Cada criança é um ser único, e o desenvolvimento não é linear; ele está imerso em um contexto complexo onde biologia, ambiente e experiências de vida se entrelaçam.

*[...] a criança já vem uma faixa etária bem menor, até por volta dos 10 anos. Então, a criança, porque aliás 10 não 12 anos, e 12 anos já começa a adolescência. Então, a criança vai até os 12 anos, e daí começa a adolescência (Professor 9).*

A concepção de criança da professora 9 sustenta-se nos pressupostos da idade biológica e, assim como o professor 10, apresentam concepções ultrapassadas e que não se sustentam mais pelo viés biológico e etário.

Kramer (2006) afirma que as crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. Essa inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Contudo, entendemos que,

independentemente de qual formato de organização social, os aspectos biológicos e etários devem ser considerados secundários quando lidamos com crianças.

Nesse sentido Lisboa (2015, p. 11) afirma que,

[...] , em cada época, se exprime um modo distinto do que é ser criança, a ideia sobre a infância se caracteriza de diversas maneiras. Em vista disso, busca-se compreender, numa perspectiva histórica, as concepções de infância, com o intento de propiciar uma reflexão acerca das diferentes construções elaboradas ao longo do tempo.

O reconhecimento das especificidades da criança nesse viés a situam como um sujeito pleno, que tem uma lógica própria, diferente do adulto e não inferior a ele. Compreender esse contexto em uma perspectiva histórica impõe um ressignificar e um novo olhar em relação à criança e infância.

### 4.3 Infância é...

*Eu acho que quando a gente pensa em infância não tem como não atrelar a vida adulta. Quando a gente se torna adulto vem as responsabilidades e a infância acaba sendo tão boa por isso, porque é uma base que a gente não tem muitas coisas com o que se preocupar. Agora pensando enquanto professor de educação física, é a fase que é muito importante para as aulas, porque você desenvolve os níveis de coordenação até os 6, 7 anos, então a infância é uma fase que nós profissionais de educação física precisamos trabalhar muito nela, precisamos entender a importância dela, desenvolver exercícios, atividades, métodos de ensino que promovam a formação de um indivíduo completo. Se a agente não estimular a coordenação motora, a flexibilidade, a própria força até uma fase ela não vai ser explorada da mesma forma adulto fora adolescente quando for maior, então ela faz muito importante (Professor 1).*

Na manifestação do professor 1, podemos observar a concepção de infância como uma fase de liberdade, sem preocupações e, ao se colocar na função de professor de Educação Física, percebemos certa preocupação com o desenvolvimento motor, o que nos remete a uma preocupação biológica, que se aproxima da abordagem desenvolvimentista da Educação Física. A partir dessa manifestação, encontramos indícios e aproximações de uma concepção desenvolvimentista de infância. Darido (2003) aponta que na abordagem desenvolvimentista o principal objetivo da Educação Física é oferecer experiências de movimentos que acompanhem o nível de crescimento e desenvolvimento do aluno, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada. A Educação Física deve privilegiar a aprendizagem do movimento e proporcionar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido mediante uma prática de interação entre a diversificação e a complexidade dos movimentos.

*[...] eu sempre vou com os estudantes da universidade visitar o contexto onde nós vamos trabalhar, então a gente vai para escola, eu faço eles observarem na escola, a gente observa aonde é que essa escola está, dá uma circulada pelo bairro para tentar entender, que lugar é esse que essa criança ocupa nessa fase infantil. Então, quando eles forem trabalhar, que eles não fiquem muito preso a essa “fase estágio” sabe da infância, e sim, que eles consigam trabalhar com a infância a partir das possibilidades que aquele corpo anuncia. Então, ah, beleza, eu posso estar com uma criança de três anos, que ela tá ali naquele momento de apreensão. é deslocamento, as coisas muito sobre comando, mas ela pode me apresentar possibilidade de uma criança que corre com autonomia. Então, eu tenho que potencializar isso, então eu tento não ficar engessada na questão científica, ela é um norte. Eu sei, a beleza criança de três anos, quatro, cinco, seis, então a gente sabe mais ou menos, quais são as possibilidades motoras de aprendizagem, mas eu trabalho muito a partir do que o contexto das potencialidades dessa criança então nessa fase infantil (Professor 2).*

Percebemos na manifestação da professora 2 uma dualidade, uma tentativa de se desvincular das concepções biológicas, quando afirma “eu tento sair um pouco dos muros convencionais”, cita as fases de desenvolvimento, de estágio da infância, que vai ao encontro das concepções da psicologia do desenvolvimento baseado em pesquisadores como: Piaget, Vygotsky e Wallon. Em outros momentos percebermos indícios da concepção desenvolvimentista, ao tratar das possibilidades motoras de aprendizagem. Por outro lado, percebemos o reconhecimento das diversas infâncias, quando considera o contexto que essas crianças estão inseridas e que estes influenciam diretamente a sua ação. Nos parece haver a percepção das especificidades e particularidades individuais, ou seja, há diferenças entre uma criança e outra, decorrentes dos grandes marcadores como classe, gênero, condição econômica, religiosa, e outras, mas o foco final está nos aspectos biológicos.

Sarmiento (2005, p. 365-366), ao referir-se à infância, afirma que:

*A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade [...] Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos.*

Constatamos também nas manifestações do professor 7, indícios de uma concepção desenvolvimentista relacionada a infância, na tentativa de defini-la recorre apenas às fases de desenvolvimento, numa definição limitada de infância:

*A infância tem a ver com as fases do nosso desenvolvimento. Infância são as fases de nossas vidas, infância, adolescência e a idade adulta, até chegar à parte do idoso. Eu estudei isso na faculdade (Professor 7).*

As manifestações do professor 7 nos remetem a uma concepção biológica e, deveras, ultrapassada, considerando desde a antiguidade até os dias de hoje, tendo em vista o que vários estudiosos têm pesquisado para entender o significado de infância e das infâncias.

Por outro lado, na manifestação do professor 3, podemos observar o entendimento das mudanças que a concepção perpassou até a atualidade:

*E essas concepções, elas mudam ao longo do tempo de cultura para cultura. Tem as especificidades, eu acho que uma criança indígena por exemplo ou uma criança que vive na zona rural, ela vai vivenciar a infância de maneiras diferentes de uma criança que cresce numa cidade grande por exemplo. Tem marcadores aí de classe social e tudo mais. Então, eu acho que assim é um período que a gente aprende muito desenvolver a linguagem, o pensamento simbólico, a imaginação, a criatividade [...]. É uma fase da nossa vida e depois a gente vai entrando em outras fases, na puberdade, adolescência, na juventude, meia idade, e cada uma delas têm algumas características marcantes. As nossas experiências da infância, elas vão reverberar na nossa vida adulta. Então, se eu tive de repente traumas lá na infância, se eu fui podado de fazer várias coisas, eu vou trazer essas marcas para minha vida adulta (Professor 3).*

O professor 3 considera a historicidade em torno das concepções de infância e as especificidades, apontando algumas características presentes nessa fase. Considera a especificidade, a singularidade e o contexto social. Nesse sentido, Rodrigues *et al.* (2022), alicerçados em Qvortrup (2010), alertam para a necessidade de lidarmos de forma diferente com as crianças, de darmos visibilidade à infância e ouvir as vozes das nossas crianças, pois a criança e a infância têm de ser respeitadas em si, não visando o seu futuro, uma vez que elas já são em concretude, não são projetos.

Sendo assim, a valorização e o reconhecimento das especificidades, singularidades e contexto social das crianças são fundamentais para garantir que elas não apenas sobrevivam, mas também prosperem em um ambiente que respeita suas individualidades e vozes.

Para Sarmiento (2004) a infância pode ser caracterizada por meio de um conjunto de traços comuns às diferentes crianças, como a ludicidade, a interatividade, a fantasia e a capacidade que a criança tem de construir o mundo que a rodeia, mas que se manifestam de forma diferente em distintos tempos e espaços.

Nesse sentido, Kramer (2006) afirma que a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Dessa forma, a ideia de infância na atualidade não pode ser desvinculada da história, das diferentes visões em torno da criança que contribuíram para sua condição atual. Ou seja, o

conceito de infância tem sido construído historicamente e reflete os valores presentes na sociedade em diferentes períodos.

*[...] um momento de onde a gente vai compreender de certo modo como o mundo funciona. Nessa etapa da infância, as crianças na infância se apropriando de várias questões do mundo do seu jeito. E do seu jeito é o brincar, é a ludicidade, a espontaneidade, é a forma como eles interagem com o mundo e o mundo interage com eles, nesse aspecto da... Enfim, do brincar, de ser uma coisa, mesmo quando eles reproduzem ações do dia a dia que não são tão lúdicas, o trabalho doméstico da mãe, o trabalho do pai, a própria violência que eles vivenciam na rua. Como eles se apropriam dessas questões, eles verbalizam isso de uma maneira muito leve, porque eles também ainda estão aprendendo, eles já estão num processo de apropriação do que é o seu cotidiano. Então, entendo a infância e as crianças dentro dessa dualidade uma está dentro da outra e não consegue se separar uma coisa da outra (Professor 4).*

O professor 4 considera a infância como um momento de descoberta do mundo, como uma fase em que a criança se apropria de conhecimento, interage com o meio, aponta o brincar como um meio para o aprendizado e as descobertas. Na manifestação do professor, a infância é uma condição de ser criança, não se separa uma da outra.

Vale destacar que a ludicidade, a fantasia do real, a interatividade e a reiteração são os eixos estruturantes apontados por Sarmento (2004) e que caracterizam as culturas da infância, pois as crianças possuem modos diferenciados, genuínos e próprios de interpretar, de simbolizar e de comunicar sua percepção e conhecimento do mundo. O autor destaca que a natureza interativa do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. O brincar se torna a condição da aprendizagem e da aprendizagem da sociabilidade. No brincar, a criança deve ser a protagonista de sua ação. A criança ao brincar, reapresenta e ressignifica o que vive, sente, pensa e faz.

Para Kuhlmann Júnior (1998, p. 31), “é preciso considerar a infância como uma condição da criança”. Dessa forma, as experiências vividas por ela em diferentes momentos são mais do que uma representação dos adultos.

Na perspectiva apontada pelos autores, a manifestação do professor 11 indica uma concepção de infância como um tempo em que a criança se desenvolve em sua totalidade, a partir das relações interpessoais, num processo de conhecer, interagir e criar laços com indivíduos ou um grupo. Nesse contexto, a infância é entendida não apenas como um período de crescimento físico, mas como uma fase crucial para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança.

*[...] entendo que criança é um ser em formação e que ela vem ao mundo dentro de uma capacidade biológica, mas tem a necessidade de viver de fato o seu tempo de criança, seu tempo de infância, para que haja seu desenvolvimento na sua totalidade. Isso exige sem dúvida nenhuma as relações interpessoais que devem fazer parte desse contexto. Porque é fundamental que ela tenha realmente experiências para desenvolver suas inteligências motoras a partir das atividades lúdicas que compõem na verdade o seu modo de comunicação com o mundo. Então, a criança e a infância precisam ter esse entendimento real e necessário para que ela possa participar da vida em sociedade, na família e também, enquanto a criação de políticas de estado. E que respeitem esse tempo de aprendizagem e um tempo de desenvolvimento individual a partir do social [...]* (Professor 11).

Nas manifestações dos professores 6 e 8 observamos que a concepção de infância está em consonância com os estudos da sociologia da infância, que consideram essa etapa uma categoria social do tipo geracional, suas especificidades e a condição de sujeitos de direito. Dessa maneira, concepções de criança e infâncias carregam histórias, ideias, valores, modificam-se com o passar do tempo e expressam um dado momento histórico da sociedade.

*[...] infância já entra mais como uma perspectiva geracional é uma perspectiva mais ampla, que também pode ser entendida numa perspectiva nesse contexto de compreensão, resguardando as especificidades culturais, mas também pensando em uma perspectiva geracional, seria isso, em suma* (Professor 6).

*[...] a infância ela é um estado social, garantido aí como direito social, como cidadania. A infância então, ela é uma posição sociológica desse lugar, desse papel social que desenvolve a criança em cada sociedade. No caso da sociedade ocidental moderna é recente. Esse espaço da infância como um lugar social, antes ela não tinha esse espaço* (Professor 8).

Nessa direção, a partir da manifestação do professor 5, podemos considerar que tratamos de conceitos complexos quando tentamos conceituar a criança e a infância, que são construídos de maneiras diferentes por cada sociedade em cada tempo histórico.

*Então essa é uma questão bastante difícil porque é complexa, porque infância não é só uma etapa de vida, infância é um universo cheio de elementos que nos apresentam bastante desafio. Compreender quem são esses sujeitos, o que mobiliza esses sujeitos, essa etapa específica, questões biológicas, sociológicas e culturais que têm relação com a configuração desses sujeitos, que estão nesse recorte que a gente considera como sendo infância, primeira infância, segunda infância, aí a gente pode ocorrer a psicologia, sociologia, a biologia, para definir. De qualquer forma acho que é importante a gente considerar elementos multidisciplinares para a construção desse conceito* (Professor 5).

Para o professor 5 não há possibilidade de tecer um conceito que alcance a plenitude dos sentidos de criança e de infância. Isso porque essa ótica depende do contexto social em que estão inseridas as crianças e o momento histórico em que esse conceito é produzido.

Compreendemos que as condições de vida dos tempos atuais produziram novas relações para essa categoria; sendo o entendimento emergente o de que:

A infância não é a idade da não-fala: todas as crianças desde bebês, tem múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) porque se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações de crianças, com a incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche (Sarmiento, 2005, p. 25).

Compreender as concepções de criança e infâncias requer uma análise crítica e contextualizada, visto que essas concepções são moldadas por uma complexa interação de fatores. Reconhecer essa fluidez contribui para valorização da diversidade das experiências infantis, de maneira a promover práticas que respeitem e garantam os direitos e a dignidade das crianças na sociedade contemporânea.

### **5 Considerações Finais**

O estudo realizado se propôs a identificar as concepções de criança e infância dos professores de Educação Física que atuam nas instituições públicas federais na região da Amazônia Legal em disciplinas que abordam a temática da Educação Infantil.

Identificamos que não há consenso sobre as concepções de criança e infância, pois essas são frutos de análises subjetivas e objetivas, influenciadas também pelo contexto que essas pessoas vivem. Vale ressaltar que tanto a concepção de criança quanto a de infância são elaboradas a partir da visão de mundo e de sociedade, sendo assim um produto histórico e cultural, portanto, não é possível formular um único conceito, fechado e restrito, sobre o que seja infância e criança. Entendemos então, que diferentes grupos sociais, tanto no passado, como no presente, mantêm uma relação diferente com as crianças e seus modos de viver as suas infâncias construídas socioculturalmente.

Constatamos que alguns professores ainda possuem uma concepção de criança e infância com viés biológico e desenvolvimentista, pautando-se em concepções antigas da Educação Física para definir ambos os conceitos. Encontramos ainda, professores que dialogam com o que está posto nos documentos orientativos e com a sociologia da infância, desconstruindo concepções estereotipadas acerca da infância e da criança, buscando a formação de uma criança partícipe, sujeito e não objeto da educação.

Percebemos um esforço por parte de alguns professores em romper as concepções puramente biológicas, considerando a criança como um indivíduo que tem necessidades, sujeito histórico e de direitos, ou seja, vista como um ser total, completo e indivisível.

Se tratando de concepções relacionadas à criança e infância, identificamos a carência de um olhar que rompa com abordagens pedagógicas instrumentais, de maneira a conhecer e se aprofundar em questões relacionadas a sociologia da infância, culturas infantis, ou até mesmo olhar os documentos orientativos, que em linhas gerais podemos afirmar na atualidade, apresentam uma concepção de criança assim com a de infância constituída de forma ampla.

Consideramos que o estudo das concepções de criança e infância entre professores universitários dos cursos de Educação Física na Amazônia Legal permitiu entender como essas visões podem impactar a formação dos futuros professores e nas práticas pedagógicas adotadas. Compreender de maneira ampla o conceito de criança e de infâncias pode auxiliar os futuros professores a utilizarem de práticas pedagógicas que atendam as reais necessidades das crianças. A compreensão das diversas concepções de infância pode levar à revisão dos currículos e das abordagens didáticas nas instituições de ensino superior. É importante que as formações envolvam discussões sobre a infância e sua singularidade, adaptando o ensino às realidades regionais. As descobertas provenientes dessas reflexões podem impactar diretamente a elaboração de currículos que reflitam uma perspectiva mais holística da criança, integrando os aspectos sociais, emocionais e culturais.

Nesse sentido, as reflexões sobre as percepções de infância podem influenciar a criação e implementação de políticas educacionais e sociais que atendam às reais necessidades das crianças, promovendo uma visão mais positiva e inclusiva. No contexto da Amazônia Legal, investigar essas concepções nos permite reconhecer e valorizar as diferentes visões e tradições, promovendo uma educação que respeite e integre as diversas realidades culturais da região.

Ao passo que se fecha esse texto, falar sobre criança e infância no contexto na perspectiva de professores que atuam na formação inicial de professores de Educação Física que atuarão com a Educação Infantil, muito ainda deve ser discutido.

Para Sarmiento (2013, p. 14): “o desafio contemporâneo consiste precisamente em afirmar o campo de estudos da criança como uma área científica não apenas legítima, mas influente na produção do conhecimento sobre as crianças”. Por consequência, devemos

fundar uma renovada reflexividade institucional sobre a infância, com incidência nas políticas públicas, entre elas nas políticas educativas na formação de professores.

### Referências

ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. As ciências humanas e a (s) criança (s) em infância. In: MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda, PALMA, Rute Cristina Domingos, CARVALHO, Sandra Pavoeiro Tavares (Orgs). **Processos práticos na formação de professores de Educação Infantil**. Cuiabá, MT: EDUFMT, 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil** - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf). Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Volumes 1, 2, 3. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC/ SEB, 2010.

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

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Infâncias e crianças na contemporaneidade. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2014, p. 389-392.

CORSARO, William A. Entrada no Campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos como crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 443-446, 2005.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

CUNHA, Myrtes Dias da; SANTOS, Tatiani Rabelo Lapa. Crianças, Infâncias e educação: um encontro entre Sociologia da infância e educação popular. **Ensino Em Re-Vista**, v. 21, n. 2, p. 353-362, 2014.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FERNANDES, Natália; TREVISAN, Gabriela de Pina. Cidadania ativa na infância: roteiros metodológicos. In: ALBERTO, Maria de Fatima Pereira; PICORNELL, Antônia (Orgs.). **Experiancias mundiales de cidadania de la infância e adolescente**. João Pessoa, PB: UFPB, 2018. p. 212-139.

KLIPPEL, Marcos Vinicius; MELO, André da Silva. Infância, Educação infantil e educação física. In: MELO, André da Silva. SANTOS, Wagner dos (Orgs.). **Educação física na educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar**. Curitiba, PR: CRV, 2012. p.23-39.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p.13-23.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre, RS: Mediação, 1998.

LISBOA, Carla Andrade. **Dilemas e contradições sobre a concepção de infância presente no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI**. 2015. 244f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2015.

MACHADO, Edneia Maria Azevedo; BROSTOLIN, Marta Regina. Criança e infância na perspectiva da sociologia da infância e os entrelaçamentos com a educação infantil. In: CARVALHO, Janaína Nogueira Maia et al. (Orgs.). **A sociologia da infância: possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância(s)**. Campo Grande, MS: UFMS, 2022. p.41-60.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Bezerra, 1997. p. 62-70.

RODRIGUES, Sílvia Adriana et al. Sobre criança(s) e infância(s): Concepções de professoras da Educação infantil de Três Lagoas-MS. In: CARVALHO, Janaína Nogueira Maia et al. (Orgs.). **A sociologia da infância: possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância(s)**. Campo Grande, MS: UFMS, 2022. p.117-135

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Martins, 1994.

RÚDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 43. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação**. Porto, Portugal: Asa, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, v. 23, n. 1, p. 17–40, jan./jul. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARRANHANI, Marynelma Camargo (Orgs.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba, PR: Champagnat, 2013. p. 13-46.

## **Nota**

---

<sup>i</sup> A referida pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso, sob o número 58442422.5.0000.5690.

## **Sobre os autores**

### **Géssica Adriana de Carvalho Lúcio**

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE-UFMT). Mestra em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEF-UFMT). Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso (FEF-UFMT). Bolsista do CNPq. E-mail: [gessicalucio@hotmail.com](mailto:gessicalucio@hotmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8284-3954>.

### **Evando Carlos Moreira**

Pós-doutor em Estudos da Criança pela Universidade do Minho, Portugal. Doutor em Educação Física pela UNICAMP. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Física Profissional da Universidade Federal de Mato Grosso –UFMT –Campus Cuiabá. E-mail: [ecmmoreira@uol.com.br](mailto:ecmmoreira@uol.com.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5407-7930>.

Recebido em: 06/05/2024

Aceito para publicação em: 26/10/2024