

“O QUE É SER ADULTO?”: ALGUNS APONTAMENTOS A PARTIR DAS NARRATIVAS E DESENHOS DE CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS

“WHAT IS IT TO BE ADULT?”: SOME POINTS FROM THE NARRATIVES AND DRAWINGS OF CHILDREN OF 4 AND 5 YEARS

Jéssica de Oliveira Fernandes¹

Fernanda Regina Luvison Paim²

RESUMO: A presente pesquisa analisou a compreensão das crianças da pré-escola (4 e 5 anos) sobre o ser adulto na contemporaneidade, a partir das suas narrativas e desenhos. Para tanto, mobilizamos um aporte teórico composto por Ariès (1981), Oliveira (1997), Laurindo (2014) e Martins (2016). O interesse nesta pesquisa se deu a partir da experiência da disciplina de Estágio Supervisionado I - Educação Infantil. A pesquisa de campo foi realizada de forma remota com doze crianças, entre quatro e cinco anos de idade de uma instituição da rede privada, localizada em Criciúma – SC. Na análise de dados, buscou-se compreender os desenhos a partir da própria narrativa da criança, ou seja, não foi uma análise interpretativa das produções gráficas, mas o desenho como instrumento de mediação para compreender a perspectiva infantil. Os resultados indicaram grande variedade de percepções acerca do que é ser adulto, que estão relacionados ao crescer, ao cuidado, ao trabalho, a autonomia, ao exemplo de moral e aos afazeres de casa.

PALAVRAS-CHAVE: Infâncias. Educação Infantil. Linguagem. Desenho. Ser adulto.

ABSTRACT: This research analyzed the understanding of preschool children about being an adult in contemporary times, based on their narratives and drawings. For that, we mobilized a theoretical contribution composed by Ariès (1981), Oliveira (1997), Laurindo (2014) and Martins (2016). The interest in this research came from the experience of the discipline of Supervised Internship I - Early Childhood Education. The field research was carried out remotely with twelve children, between four and five years old, from a private institution, located in Criciúma – SC. In data analysis, we sought to understand the drawings from the child's own narrative, that is, it was not an interpretive analysis of the graphic productions, but the drawing as a mediation instrument to understand the child's perspective. The results indicated a wide variety of perceptions about what it means to be an adult, which are related to growing up, care, work, autonomy, moral example and housework.

¹Graduada em Pedagogia na Universidade do Extremo Sul Catarinense. Jeessicafernandes_@hotmail.com

²Psicopedagoga. Mestre em Educação. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Fernandapaim@unesc.net

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, n°3, setembro/dezembro 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC



KEYWORDS: Childhoods. Child Education. Language. Drawing. Be adult.

1 INTRODUÇÃO

O interesse na presente pesquisa se deu a partir da experiência da disciplina de Estágio Supervisionado I - Educação Infantil – em que a segunda modalidade foi realizada com crianças de 4 e 5 anos. Durante esta modalidade, foi desenvolvido o projeto chamado “Valorizando as Profissões” no qual, uma atividade consistia nas crianças desenharem os profissionais que havia na escola. Os dados obtidos revelaram as concepções das crianças sobre o ser adulto, a execução de tarefas complexas e a importância do trabalho. Os desenhos também apresentaram riqueza de detalhes quanto ao ambiente, ferramentas e procedimentos realizados pelos diversos profissionais. Após a análise desses desenhos, percebi juntamente com a orientadora do Estágio Supervisionado, que cada criança teve uma percepção diferente acerca de cada profissional que trabalhava na escola. Enquanto uma criança representou um profissional sorridente, outro representou o mesmo profissional com o olhar triste.

Diante do cenário da contemporaneidade, no qual, o espaço ocupado pelas crianças e o adulto é diverso, surge neste estudo o desejo de investigar “o que é ser adulto na contemporaneidade” a partir do desenho e narrativa infantil, ou seja, as próprias crianças da Educação Infantil (entre 4 e 5 anos de idade) de uma escola particular da cidade de Criciúma – SC serão colaboradoras nessa pesquisa.

O olhar que possuímos da criança atualmente, não é o mesmo de décadas e séculos atrás, pois este sofreu processos que levaram a transformações e nos direcionaram a uma nova visão. Uma das mais importantes transformações é aquela em que a criança não é somente vista, mas também “ouvida”, considerada agente participativo em nossa sociedade. É neste cenário que busco de forma colaborativa, dar voz às crianças, sendo elas colaboradoras nesta pesquisa. Conforme afirma Sarmiento e Pinto (1997, *apud* LAURINDO, 2014, p. 68):

[...] o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma nova realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos modos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente.

Na pesquisa com crianças, é recomendada a utilização de técnicas e/ou instrumentos que complementem a entrevista. Dessa forma, utilizei o desenho associado as narrativas das crianças, como recurso facilitador nesta pesquisa. Conforme afirma Gobbi (2002, p. 78) “[...] capturar o que é dito pela criança, enquanto ela desenha, permite ao pesquisador ampliar sua compreensão sobre ela.”

Esse estudo está dividido em três sessões. Na primeira sessão intitulada “As concepções de criança e infância – uma breve trajetória histórica até a contemporaneidade” será abordado sobre as concepções de criança e infância, trazendo alguns autores que discorrem sobre o assunto, no intuito de compreender o processo de construção social da infância e no sentido de enfatizar que a criança nem sempre foi compreendida como sujeito social. Já na segunda sessão, denominada de “Desenvolvimento infantil: contribuições da teoria histórico-cultural”, tratamos acerca da infância como uma etapa do desenvolvimento infantil. Por fim, a terceira sessão intitulada de “Apresentação e análise dos dados” trará os resultados acerca dos desenhos e das narrativas das crianças sobre o que é ser adulto na contemporaneidade.

2 AS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA – UMA BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICA ATÉ A CONTEMPORANEIDADE

Compreendemos que pesquisar a temática da infância na sociedade contemporânea implica, inicialmente, no estudo das diferentes representações que as crianças obtiveram no decorrer da história. Para tanto, apresentamos uma breve retomada sobre a história das concepções de infância, as quais foram marcadas, principalmente, por uma visão adultocêntrica, isto é, uma visão que reduz a criança e a trata como um ser inacabado que ainda precisa amadurecer e se desenvolver. Essa visão traz uma imagem universal de infância, que vem sendo questionada por estudos contemporâneos. Além do breve histórico, trataremos nesta sessão algumas obras e imagens que retratam a criança e o adulto no processo histórico-social.

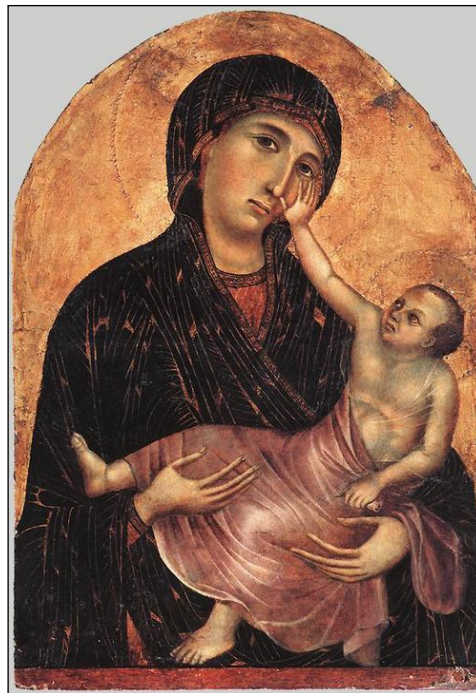
A partir dos estudos de Ariès (1981) na sociedade medieval, o sentimento de infância não existia. Isso não quer dizer que as crianças não eram bem cuidadas ou

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº3, setembro/dezembro 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC

abandonadas, mas que a criança não era distinguida do adulto. Assim que a criança tinha condições de viver sem a mãe, ingressava na sociedade adulta e não se distinguiu mais desta. Logo, a criança era considerada como um adulto em miniatura, sem considerar as suas particularidades.

Conforme Kodama (2010, p.1), “A partir de um contato com inúmeras estampas, dá-se conta da inexistência das representações infantis na arte medieval. Os temas – todos alegóricos e retratando o universo religioso, soberano da sociedade medieval – contam com actantes adultos apenas”. Na Figura 1, chamada de Madonna com criança (1283-1284) do artista Cimabué, é retratada uma pessoa adulta e a outra representação que seria uma criança no colo, é apresentada como um adulto em miniatura. O rosto e corpo são de um adulto, a única diferença seria apenas o tamanho, ou seja, um adulto reduzido.

FIGURA 1 – MADONNA COM CRIANÇA



Fonte: Wahooart

Outro ponto importante que devemos destacar, presente nos estudos de Ariès (1981), é que foi no seio familiar que a criança passou a ser percebida. No século XVI, surge o

sentimento de infância que foi chamado de “paparicação”, no qual a criança passou a tornar-se uma fonte de distração para o adulto. Este sentimento surgiu primeiramente por causa das mulheres que cuidavam das crianças. Portanto, a infância é descoberta e ganha significado nas relações sociais, ocupando uma centralidade no seio familiar.

Na obra a seguir, (Figura 02) intitulada Deborah Prostíbulo e seus filhos (1577-1640), do artista Peter Paul Rubens – percebe-se que as crianças começam a aparecer em obras, o que antes não era visto com frequência, sejam com os pais ou retratos de crianças sozinhas, anteriormente as crianças só eram retratadas em funerais. Conforme afirma Ariès (1981 p.58): “O aparecimento do retrato da criança morta no século XVI marcou um momento importante na história dos sentimentos”. Agora, cada família queria possuir retratos de seus filhos como recordação.

FIGURA 2 – DEBORAH PROSTÍBULO E SEUS FILHOS



Fonte: Wahooart

Conforme os estudos de Ariès (1981), na modernidade, emerge o interesse pelo cuidado com a criança. Além disso, começa a preocupação com a higiene e a saúde física, no qual novas áreas de conhecimentos, como por exemplo, a Pediatria e a Psicologia dedicam-se aos problemas da infância, tentando diminuir a mortalidade infantil. No século XVII, a escola surge como um marco importante na separação entre a criança e o adulto, onde a escola

formaria a criança moralmente e intelectualmente. Dessa forma, a criança torna-se agora um ser a receber educação. Segundo Ariès (1981, p. 12):

Trata-se um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. (...) A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela.

No entanto, com a Revolução Industrial e a grande procura por mão de obra, as crianças são arrastadas para trabalhar em fábricas, pois também eram vistas como produtivas e úteis para a sociedade – tanto para o trabalho em fábricas, como para o trabalho doméstico.

Segundo Rizzini (2000, p.454) “A experiência da escravidão havia demonstrado que a criança e o jovem trabalhador constituíam-se em mão de obra mais dócil, mais barata e com mais facilidade de adaptar-se ao trabalho.” Isso se deve, sobretudo, ao fato de as fábricas criarem condições de trabalho onde as crianças poderiam ser muito produtivas, pois tinham vantagens em conseguir utilizar e arrumar as máquinas que eram pequenas e montadas perto do chão. As fábricas, no início da Revolução, criaram ambientes insalubres tanto na questão física, quanto psicológica e o regime de trabalho se assemelha ao regime de escravidão.

FIGURA 3 – CRIANÇA TRABALHANDO EM FÁBRICA



Fonte: Wikimedia



Na Figura 3³, pode-se perceber que a criança é tão pequena que não alcança a máquina e precisa segurar-se nela. Conforme afirma Hobsbawn (1989, *apud* NUNES, 2009, p. 13):

Nos primeiros tempos da Revolução Industrial, não foram raras as denúncias sobre torturas e maus tratos dispensados a elas. As fábricas impunham uma disciplina de trabalho mais rígida do que a existente nas oficinas manufatureiras. Portanto, das crianças que trabalhavam nas fábricas, poucas conseguiam escapar aos acidentes de trabalho e das mutilações que esses acidentes provocavam.

Nesta época não havia qualquer consideração pela segurança das crianças, no qual muitos caíam dentro das máquinas e morriam ou tinham membros amputados. A partir do século XIX e da Idade Contemporânea, de fato, a criança ocupa seu espaço de direito, consolidando o termo de infância que conhecemos atualmente. A ideia de infância, por exemplo, pode ser concebida de muitos modos, podendo ser pensada de diferentes maneiras e em diferentes contextos socioculturais. Nesse sentido, Kuhlmann Junior (2001, p. 31) afirma que:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação feita por adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais etc., reconhecê-las como produtoras de história.

Por fim, os estudos desenvolvidos pela Sociologia da Infância, apresentam a ideia de infâncias no plural, e não no singular, considerando que não existe somente um tipo de infância, mas sim, infâncias. Estudar as infâncias é estudar as crianças, percebê-las como sujeitos históricos e sociais que se desenvolvem a partir das realidades sociais em que estão inseridas. O papel da criança no âmbito familiar mudou e continua mudando, conforme a sociedade vai se reestruturando. Cada criança é única e vive a sua própria infância. Tudo irá depender da realidade social e cultural que a criança se encontra.

³É importante salientar que utilizamos duas obras e uma fotografia para retratar estes momentos. Estamos cientes que elas possuem diferenças, enquanto a figura 1 e figura 2 são obras mais subjetivas, em que os artistas conseguem retratar seus sentimentos e percepções, a figura 3 é uma fotografia, no qual o fotógrafo faz a captura daquele momento da forma que ela é.

3 DESENVOLVIMENTO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Essa pesquisa também está preocupada em olhar para os aspectos psicológicos do desenvolvimento, pois são múltiplos os fatores que constituem a criança. Os aspectos biológicos existem e subordinam-se às leis histórico-sociais. Tomaremos a infância nessa sessão, como uma etapa do desenvolvimento.

Laurindo (2014, p. 42) formula uma crítica que “Os estudos originados das áreas da psicologia infantil, biologia, neurologia, acabam por biologizar a criança, determinando uma pedagogia para a infância, centrada em metodologias ativas que possam garantir o desenvolvimento infantil.” Por esse motivo, escolhemos como base a teoria histórico-cultural, que supera essa visão, ao tomar como eixo de estudo a unidade dialeticamente contraditória entre natureza e cultura. Conforme explicam Cheroglu e Magalhães (2016, p. 93-94):

Esse entrelaçamento se expressa por meio de um processo ativo, que resulta na unidade natureza-cultura, transformando, em essência, as condições externas e internas do desenvolvimento social de cada ser humano. As condições sociais, para os autores da psicologia histórico-cultural, não são mero amparo a fim de que o biológico cresça, mas sim condições para a vida humana, sem a qual não há desenvolvimento.

Nesse sentido percebemos que haviam limitações, onde a maioria das correntes psicológicas não consideravam as diferenças do desenvolvimento social, que é cultural e historicamente orientado, mas sim incorrem em simplificações naturalistas. A criança é um ser em formação biológica. Contudo, o desenvolvimento biológico não corresponde a toda realidade da criança, ou seja, todos os aspectos histórico-culturais influenciam, como ela é vista pela sociedade, o lugar em que ela pode ou não ocupar, as condições de vida de sua família, a participação na escola de Educação Infantil, dentre outros.

Quando uma criança nasce em um ambiente, o comportamento é regido não apenas pela lei natural ou biológica, mas também pelas significações culturais estabelecidas pelos humanos ao longo de sua história. Essas significações não são elementos que emergem das transformações biológicas, elas existem primeiramente no meio externo e são apropriadas pela criança no correr de sua vida. Essa relação entre o desenvolvimento biológico e o cultural

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº3, setembro/dezembro 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC

do ser humano é um tópico de ampla discussão desenvolvido pelo estudioso russo Lev Vigotski. Sobre alguns aspectos da teoria histórico-cultural, Asbahr e Nascimento (2013, p. 420) afirmam que:

O primeiro aspecto a ser realçado da concepção de desenvolvimento da teoria histórico-cultural é a compreensão de que a criança não é um adulto em miniatura. Há uma constituição infantil específica, tanto física como psicológica, que diferencia adultos e crianças não apenas quantitativamente, mas principalmente qualitativamente.

Ainda, Asbahr e Nascimento (2013, p. 420) complementam que “Antes de mais nada, a teoria histórico-cultural não é uma metodologia nova ou um conjunto de técnicas para auxiliar a prática pedagógica, mas é, fundamentalmente, uma forma de entender o homem naquilo que ele é e naquilo que ele pode vir a ser”.

A partir do momento em que o homem nasce, ele torna-se um ser social que está desenvolvendo-se. Ainda que o ser não utilize da linguagem oral, já está interagindo com o ambiente em que vive. O sujeito que participa de um grupo social, ao conviver com outros sujeitos, exerce trocas de informações e assim, vai construindo conhecimento conforme o seu desenvolvimento psicológico e biológico vão lhe permitindo. Martins (2016, p.20) afirma que “A quantidade de aprendizagens promovidas pelo ensino, qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a quantidade de desenvolvimento alcançado qualifica as possibilidades para o ensino.” Ou seja, na relação entre a aprendizagem e desenvolvimento, a aprendizagem promove o desenvolvimento.

Rabello e Passos (2011, p.5) complementam afirmando que:

Para Vygotsky, não é suficiente ter todo o aparato biológico da espécie para realizar uma tarefa se o indivíduo não participa de ambientes e práticas específicas que propiciem esta aprendizagem. Não podemos pensar que a criança vai se desenvolver com o tempo, pois esta não tem, por si só, instrumentos para percorrer sozinha o caminho do desenvolvimento, que dependerá das suas aprendizagens mediante as experiências a que foi exposta.

Neste entendimento, a partir de Vigotski, o desenvolvimento do sujeito acontece de fora para dentro. Logo que o indivíduo nasce, a educação que cada sujeito irá receber contribuirá para a sua formação humana. Por fim, Martins (2016, p.32) complementa que:

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº3, setembro/dezembro 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC



O enfoque histórico-cultural acerca da periodização do desenvolvimento, superando as análises naturalizantes próprias à psicologia não dialética, evidencia que o acesso ao patrimônio cultural, ao universo simbólico, é o que institui a existência humana na qualidade de um permanente vir a ser. Vir a ser que não resulta espontâneo, mas produzido pelo trabalho educativo.

Dessa forma, o trabalho educativo é de grande importância para o desenvolvimento da criança. No qual, o professor é essencial na mediação de atividades que promovam as aprendizagens das crianças, proporcionando o desenvolvimento integral.

3.1 LINGUAGEM E PENSAMENTO

Um dos aspectos importantes que devemos destacar é o de que Vigotski afirma que o desenvolvimento do sujeito se dá a partir das relações sociais, da história e da cultura, no qual, a linguagem é o principal instrumento de mediação entre o eu e o outro. Dessa forma, Oliveira (1997, p. 40) afirma que:

As origens das funções psicológicas superiores devem ser buscadas, assim, nas relações sociais entre indivíduos e outros homens: para Vygotsky o fundamento do funcionamento psicológico humano é social e, portanto, histórico. Os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo – instrumentos, signos e todos os elementos do ambiente humano carregados de significado cultural – são fornecidos pelas relações entre os homens. Os sistemas simbólicos, e particularmente a linguagem, exercem um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações entre os objetos, eventos e situações do mundo real.

Vigotski defende duas funções básicas da linguagem, onde a principal função é a de comunicação social. O indivíduo cria os sistemas de linguagem para se comunicar com outros. Segundo Oliveira (1997, p. 42):

Essa função de comunicação com os outros é bem visível no bebê que está começando a aprender a falar: ele não sabe ainda articular palavras, nem é capaz de compreender o significado preciso das palavras utilizadas pelos adultos, mas consegue comunicar seus desejos e seus estados emocionais aos outros através de sons, gestos e expressões.

Deste modo, para que a comunicação com outros indivíduos aconteça é necessário que sejam utilizados signos⁴ que outras pessoas compreendam, os quais traduzam algum sentimento, vontade e ideias. A partir disso, surge a segunda função da linguagem que é o pensamento generalizante, podemos entender melhor através do exemplo da palavra “Flor”. Mesmo sem ter visto ou tocado em uma, nosso pensamento classificará a palavra “Flor” na categoria de plantas e vêm em nossa mente à sua representação. Mesmo que a compreensão e as experiências de outros indivíduos em relação a “Flor” sejam diferentes, o conceito sempre será o mesmo e será entendido por outras pessoas de um grupo que fale o mesmo idioma, no caso, a Língua Portuguesa. Assim, o desenvolvimento da linguagem remete o desenvolvimento do pensamento, pois é através palavras que o pensamento ganha existência.

Antes de chegar neste momento de união entre pensamento e linguagem, eles passam por dois momentos distintos: a Fase Pré-linguística do pensamento e a Fase Pré-intelectual da linguagem. A primeira ocorre entre 0 e 2 anos de idade, quando a criança utiliza uma inteligência prática. Por exemplo, quando a criança quer pegar algum brinquedo que esteja no alto, ela irá pegar uma cadeira ou algum objeto para conseguir subir até o brinquedo que ela gostaria de pegar, ou seja, ela vai utilizar uma forma prática para resolver essa situação. Já na Fase Pré-intelectual da linguagem, a criança utiliza a linguagem como uma função de alívio emocional, ela ainda não consegue verbalizar e, portanto, utiliza o choro ou balbúcio para demonstrar seus sentimentos, por exemplo: sono e fome. Nesse sentido, Oliveira (1997, p.46) afirma que:

Nesta fase do desenvolvimento, a criança, embora não domine a linguagem enquanto sistema simbólico, já utiliza manifestações verbais. O choro, o riso e o balbúcio da criança pequena têm clara função de alívio emocional, mas também servem como meio de contato social, de comunicação difusa com outras pessoas.

É a partir da interação social com pais, professores, familiares, dentre outros, que a criança passa a ter um salto qualitativo no desenvolvimento, pois a sua fala passa a desenvolver mais e passa a ser chamada de fala intelectualizada e o seu pensamento passa a

⁴Signos podem ser definidos como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações. A palavra mesa, por exemplo, é um signo que representa o objeto mesa; o símbolo 3 é um signo para a quantidade três; O desenho de uma cartola na porta de um sanitário é um signo que indica “aqui é o sanitário masculino”. (OLIVEIRA, 1997, p.30)

ser um pensamento verbal. Nesse sentido, Oliveira (1997, p. 45) diz que: “O surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos é um momento crucial no desenvolvimento da espécie humana, momento em que o biológico transforma-se no sócio-histórico.”

Segundo Martins (2021), por volta dos quatro anos, a criança ainda está envolvida pela manipulação de objetos, mas aos poucos, ao reproduzir situações, ela desloca a atenção das propriedades físicas dos objetos e passa a querer saber sobre seu uso e suas funções. Envolvida com a ação desses objetos, a criança volta-se para outras formas de atividades constitutivas da linha de desenvolvimento como a modelagem, o desenho e a construção de objetos. Aos poucos, a criança de quatro anos aprende a complexidade das atividades e suas funções sociais desempenhadas pelos adultos, bem como o uso dos objetos. Assim, através da mediação do adulto, a criança passa a ter um pensamento autônomo.

Martins (2021, p. 82) afirma que:

Ao longo do quinto ano de vida da criança, é mantido o status dos jogos simbólicos como atividade principal, representativa das linhas centrais de desenvolvimento, e das atividades de produção (desenhos, modelagem, construção de objetos, trabalhos manuais etc.), como representativas das linhas acessórias de desenvolvimento. Entretanto, o estreitamento dos entrelaçamentos dessas linhas acarreta uma grande complexificação psíquica, tornando esse momento decisivamente evolutivo.

Aos cinco anos, a criança começa a colocar sua representação mental para o plano concreto, e concomitantemente, surge a exigência relacionada a execução de tarefas, como por exemplo, no desenho. A criança passa a ser mais crítica perante as suas produções. É onde, muitas vezes a criança passa a utilizar as expressões “eu não sei” ou “eu não consigo”⁵. Essa manifestação acontece porque a criança está reorganizando seu pensamento.

Na ocasião da pesquisa, conseguimos presenciar uma situação em que uma das crianças foi a última a iniciar seu desenho e, ao ser questionada pela professora regente da turma, confirmou que estava pensando. A Professora para o João: “Pode começar, está

⁵ Diante dessas situações é fundamental que o educador conheça as raízes de tal resistência, isto é, compreenda-a como manifestação da reorganização do pensamento infantil, identificando e operando sobre as potencialidades latentes da criança e, fundamentalmente, auxiliando-a nas atividades e afirmando suas possibilidades. (MARTINS, 2021, p. 86):

pensando?” Ele faz afirmação com a cabeça e a professora responde: “Pensa, o que é ser adulto? É ser o que? O que um adulto faz?”. Depois de algum tempo a Professora pergunta: “Conseguiu João? Pensa no que a sua mãe, o seu pai, sua avó faz, o que você os vê fazerem? É o que ser adulto? Para lembrar o que um adulto faz. O que um adulto da tua casa faz?” e João responde: “O meu pai ele brinca de futebol”, então a Professora completa: “Então...cada um pensa o que um adulto da sua casa faz”.

4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: A PESQUISA COM CRIANÇAS

Esta pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa, de natureza básica e descritiva, pois teve como foco analisar a perspectiva das crianças a partir de suas próprias produções. Segundo Bogdan e Biklen (2003, *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 25) a pesquisa qualitativa: “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Assim, além de qualitativo esse estudo apresenta caráter exploratório.

A pesquisa de campo foi realizada com doze crianças da Educação Infantil, que possuem entre quatro e cinco anos de idade, de uma instituição da rede privada localizada em Criciúma/SC. Partindo do conceito de pesquisa, Laurindo (2014, p. 121) afirma que:

Torna-se pertinente destacar que se trata de um grupo que guarda especificidades que o diferenciam de outros grupos de crianças, principalmente porque vivem sob determinadas circunstâncias socioeconômicas e culturais que imprimem marcas que influenciam suas infâncias. Por essa razão, ressaltamos o caráter singular desse trabalho, que objetiva a captura também singular das contribuições das crianças, oportunizando a compreensão de aspectos de culturas infantis vivenciadas em uma determinada condição de vida sociocultural.

Na busca em dar voz às crianças e de quais instrumentos de mediação utilizar na pesquisa com crianças deparei-me com as seguintes questões: Como possibilitar as falas espontâneas? Como capturar suas visões perante o adulto? Como construir um diálogo com as crianças, colocando-nos como adulto/pesquisador, disponível e interessado em acolher suas singularidades, suas maneiras de ver e estar no mundo? Quais instrumentos utilizar na

pesquisa com crianças? Um recurso de mediação bastante utilizado na pesquisa com crianças é o desenho. Para Gobbi (2002, p. 76):

Os desenhos podem e devem ser vistos como documentos que permitem aos pesquisadores saber mais acerca desses sujeitos e não somente isso, possibilitam-nos conhecer mais suas percepções da realidade por eles vivida, não sendo percebidos como textos escritos, mas sim como textos visuais que podem ser olhados, sentidos, lidos.

As crianças foram convidadas a produzir um desenho do que é ser adulto. Durante a conversa utilizei algumas perguntas norteadoras que foram feitas às crianças, como: Quem é esse adulto? O que esse adulto está fazendo? O que adulto faz? É melhor ser adulto ou ser criança? Por quê? Posteriormente, a pesquisadora fez a retirada dos desenhos na escola. O desenho pode ser utilizado como recurso metodológico por se tratar de uma ação espontânea permitindo ao pesquisador um contato direto com a dinâmica do pensamento infantil, que muitas vezes não é perceptível apenas na linguagem verbal.

Segundo Ferreira (2001, p. 35), “Os significados das figurações do desenho da criança são culturais e produto das suas experiências com os objetos reais mediadas pela palavra e pela interação com o “outro”.” Ou seja, como a criança desenha o que significa a sua realidade, pode-se dizer que, ao desenhar, ela objetiva a sua subjetividade, sendo que essa significação é constituída a partir das pessoas que convive/dialoga. Sendo assim, compreende-se que o desenho infantil expressa não apenas fantasia, mas também aquilo que a criança se apropria.

Como medida de segurança, devido a pandemia de COVID-19 e a necessidade do distanciamento social, a pesquisa foi desenvolvida em campo de forma remota, em uma escola particular de Criciúma/SC, contando com os seguintes instrumentos: roda de conversa virtual via *Google Meet* e coleta de desenhos provenientes do primeiro momento. A roda de conversa foi agendada previamente com representantes da escola, gestão e professoras das turmas e durou quarenta minutos. Cabe esclarecer que a pesquisadora moderou o encontro virtual mediante roteiro preliminar de perguntas e transmitindo de sua casa. As crianças encontravam-se na escola, como de costume, em ambiente no qual já estavam habituadas e estavam acompanhadas pelas professoras regentes das turmas. Cabe ressaltar que se trata de

um grupo de crianças que possuem suas especificidades que se diferem de outros grupos de crianças, sobretudo porque vivem sob situações socioeconômicas e culturais diferentes, no qual influenciam em suas infâncias.

Um momento inicial destinou-se a explicar a finalidade do encontro virtual para as crianças, bem como, as crianças foram questionadas se desejavam participar. Responderam com um animado: “sim”. Ainda na nossa apresentação ao grupo, mencionamos que éramos de uma universidade, algumas crianças confirmaram que conheciam e demonstraram a compreensão de que é “uma escola de adultos”. Em colaboração com a instituição foi organizado o recurso audiovisual para essa comunicação. Como havia a possibilidade de gravação neste recurso, realizou-se a transcrição das narrativas das crianças para a análise. É importante salientar que todas as crianças que participaram da roda de conversa foram autorizadas pelos pais através do termo de autorização livre e esclarecido. Como se tratou de uma pesquisa com crianças, essa pesquisa passou pela aprovação do CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Utilizaremos nomes fictícios para todas as crianças que participaram da pesquisa e estão citadas nesse trabalho, como forma de manter o sigilo de suas identidades. Os nomes escolhidos são de crianças que marcaram minha trajetória como estagiária na Educação Infantil.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta última sessão do trabalho, serão apresentados os resultados da coleta de dados que foi realizada de forma remota com as crianças de uma escola da rede particular de Criciúma – SC. Dentre o material coletado, foram estabelecidos critérios para a escolha das ocorrências que farão parte deste texto. Esses critérios irão caracterizar-se como subseções apresentadas a seguir sobre o que as crianças compreendem e indicam sobre o ser adulto.

Os desenhos aqui apresentados se somam como possibilidade de mediação na pesquisa com crianças, onde o desenho ajuda a complementar as suas ideias. É importante salientar que com quatro e cinco anos a criança está mais exigente com as suas produções, pois ela já está tentando representar no desenho as suas ideias mentais, no qual ela está aprofundando sua percepção sobre o mundo. Durante a roda de conversa outros assuntos foram surgindo em

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº3, setembro/dezembro 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC

paralelo e foi preciso trazer as crianças novamente para o tema proposto, essa é uma das características do pensamento sincrético⁶, onde a criança possui um pensamento ainda um pouco fragmentado.

Por volta dos cinco anos de idade, a criança está complexificando o seu vocabulário, onde ela avança para discussões mais complexas e encorpa seus argumentos. Segundo Martins (2021, p. 82):

Essa é uma etapa de imensas possibilidades para diversas formas de aprendizagem e sistematização de conhecimentos, decorrentes da elaboração mais acurada da consciência de si e de seu entorno. O mundo, como fenômeno independente das percepções e desejos da criança, descortina-se à sua volta, tornando-se cada vez mais objeto de sua atenção, reflexão e sentimentos.

A interação entre todas as crianças foi muito intensa, onde percebemos que as crianças que possuíssem cinco anos estavam mais interessadas em expor suas ideias por conta dessas mudanças no seu desenvolvimento psíquico.

A análise dos dados está dividida em duas subseções. Nesta primeira subseção daremos visibilidade às explicações das crianças sobre: “O que é ser adulto?”. A partir desse questionamento, apareceram alguns aspectos nas respostas das crianças que estão relacionados ao crescer, ao cuidado com o outro, ao trabalho, a autonomia, a um exemplo de moral e aos afazeres de casa. Na segunda subseção, destacaremos quais os exemplos de adultos que as crianças desenharam como referência, a partir desse questionamento.

5.1 O SER ADULTO NA PERSPECTIVA DA CRIANÇA

O primeiro aspecto que ganhou destaque foi quando perguntadas se sabiam o que é ser adulto, Arthur prontamente respondeu que ser adulto “é uma pessoa grande, é um adulto” e Ketulyn completa dizendo que “ser adulto é crescer e ser adulto”. Falas dessa natureza nos permitem pensar que essas duas crianças possuem uma compreensão sobre o ser adulto que está relacionado ao crescer e ao ser grande. Como pode-se observar no desenho a seguir,

⁶O pensamento sincrético é um momento que faz parte do desenvolvimento humano. Sincretizar significa reunir. Ocorre quando a criança é desafiada a resolver algum problema, sua resposta é uma mistura de realidade com fantasia.

produzido por Heloísa, um aspecto que chama atenção é a proporção das pessoas representadas no desenho. Isso está ligado a percepção das crianças referente ao aspecto biológico do crescimento orgânico dos indivíduos. Bock, Furtado e Teixeira (2019, p. 122) destacam que o crescimento orgânico, “Refere-se ao aspecto físico. O aumento de altura e a estabilização do esqueleto permitem ao indivíduo comportamentos e um domínio do mundo que antes não existiam.” Assim, pode-se concluir que para essas crianças há uma diferença entre ser criança e ser pequeno e ser adulto e ser grande.

FIGURA 4 - HELOÍSA COMENTA: “A MINHA MÃE ME LEVANDO PARA A ESCOLA”



Fonte: Coleta de dados da pesquisadora

Outro aspecto que é importante a ser destacado são as respostas que estão relacionadas ao cuidado com o outro. A partir da pergunta da pesquisadora, Helena afirma que: “Ser adulto é a pessoa grande que cuida das outras pessoas. Os adultos eles ganham as crianças, eles trabalham, mas quando chegam em casa eles têm tempo para brincar com as crianças”. Nicolas complementa a resposta da colega afirmando que: “Adulto, ele trabalha e cuida das crianças”. Aproveitando o rumo que a roda de conversa estava a pesquisadora então pergunta: “Por que é bom ser adulto?”, então Emily responde: “Porque os adultos levam a gente para passear” e Ketulyn completa: “Porque os adultos levam a gente para passear e ajudam a gente a fazer as tarefas”. O que se pode entender sobre as narrativas das crianças, é que para elas ser

adulto está relacionado ao cuidar das crianças e ter filhos. Sobre o desenho abaixo, Emily comenta: “Sou eu, a minha mãe e o meu pai me levando para passear”.

FIGURA 5 – DESENHO PRODUZIDO POR EMILY



Fonte: Coleta de dados da pesquisadora

Durante a pesquisa, outro ponto que ganhou destaque foi a relação entre o adulto e o trabalho. Em algumas respostas das crianças, no que diz respeito ao adulto percebe-se que o que diferencia a criança do adulto é o trabalho. A Pesquisadora pergunta: “O que é ser adulto?” e Matheus responde: “Ser adulto é ter uma profissão e crescer”, Arthur complementa afirmando: “Eu adoro trabalhar!”, então a Pesquisadora questiona: “O que adulto faz?” e Arthur responde que: “Ele trabalha para ganhar dinheiro” e Matheus completa: “Cresce e trabalha”.

Essa atividade foi apresentada nas falas das crianças como um fato que marca a vida do adulto e o coloca como responsável pela família. Ou seja, o adulto precisa trabalhar para ganhar dinheiro e ter condições para sustentar a sua família. No desenho a seguir (Figura 6) Nicolas desenhou o seu dindo⁷ que é bombeiro e seu caminhão, mostrando assim a relação de que ser adulto está relacionado ao trabalhar. O que vêm de encontro com os autores, Carvalho e Martins (2016), que afirmam que a atividade-guia da vida adulta é o trabalho. Um ponto

⁷ É um termo mais carinhoso e afetivo que Nicolas utilizou para referir-se ao padrinho.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº3, setembro/dezembro 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC

muito importante a ser destacado, é o fato de as crianças não perceberem o trabalho como algo negativo, mas sim, ser algo bom, que edifica o adulto.

A pesquisadora pergunta as crianças: “Vocês acham melhor ser adulto ou ser criança?”. A maioria responde que prefere ser adulto e quando questionadas por que, elas dão exemplos das atividades que pretendem exercer quando forem adultos. Davidov (2019, p.178) salienta que a criança:

Mesmo antes de frequentar a escola, deve se acostumar com a ideia de que precisa estudar para se tornar cada vez mais naquilo que realmente deseja ser (aviador, cozinheiro, chofer etc.). É claro que, ao mesmo tempo, a criança não consegue compreender quais são os conhecimentos que necessitará para o futuro. Carece, todavia, de uma atitude pragmática para com eles.

É também na idade pré-escolar que surge a brincadeira de papéis sociais. Onde a criança quer conhecer o mundo e as relações humanas, fazendo com que se torne parte desse universo. Martins (2021, p.74) conclui afirmando que “assim, cresce nela a tendência de tomar parte na vida e nas atividades dos adultos, bem como a necessidade de compreensão das suas relações com tudo o que se descortina à sua volta”. Deixo abaixo um trecho de nossa conversa:

Pesquisadora: “Por que vocês acham que é melhor ser adulto?”

Nicolas: “Porque daí você pode trabalhar”.

Isabel: “Porque quando eu crescer eu vou ser médica”.

Matheus: “Porque quando eu crescer eu vou ser veterinário”.

FIGURA 6 – DESENHO PRODUZIDO POR NÍCOLAS



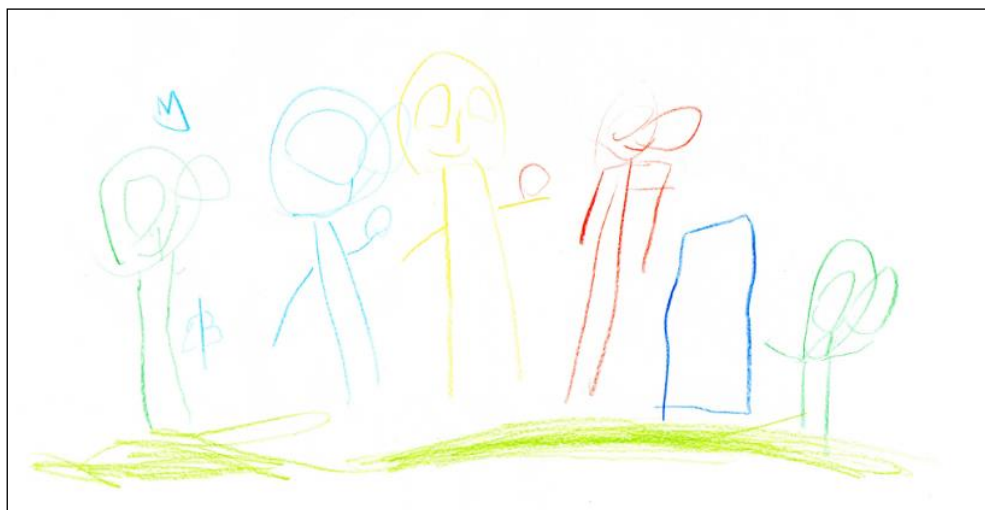
Fonte: Coleta de dados da pesquisadora

Outro ponto que ficou evidente nas respostas das crianças foi que para elas ser adulto é ter uma autonomia que eles ainda não possuem. Quando a pesquisadora questiona: “Por que é bom ser adulto?” Joana responde que “É para alcançar as coisas altas”. Já Isabel responde que: “É bom ser adulto para mim porque daí eu posso ligar para os meus amigos. Até para a Júlia que é minha amiga”. Falas dessa natureza nos fazem pensar que essas crianças têm um olhar, no qual, o adulto faz muitas tarefas importantes e complicadas que eles ainda não podem realizar.

De acordo com Elkonin (1998, *apud* CHAVES E FRANCO, 2016 p.118), ao final do período de 1 a 3 anos de idade “a criança possui mais clareza sobre suas ações e possibilidades, observando as ações desempenhadas pelos adultos que ainda é impedida ou incapaz de executar”. Ou seja, as falas dessas crianças vão de encontro a essa fase de desenvolvimento onde as crianças querem executar tarefas de maneira independente, sem a ajuda de um adulto.

O próximo ponto que ganhou destaque foi a compreensão de que ser adulto é dar educação e ser um exemplo de moral. Essa foi uma fala que nos chamou bastante atenção. A pesquisadora pergunta: “O que adulto faz?” e Vinícius responde que: “Adulto joga o lixo fora e trabalha”. Provavelmente, os adultos que Vinícius desenhou (Figura 7) o ensinam que é importante jogar o lixo fora e assim Vinícius os vê como um exemplo de educação e moral.

FIGURA 7 – DESENHO PRODUZIDO POR VINÍCIUS



Fonte: Coleta de dados da pesquisadora

Por fim, o último aspecto a ser destacado é o fato de ser adulto estar relacionado aos afazeres de casa. Isabel e Ketulyne são duas meninas que desenharam a mãe, quando convidadas a desenhar o que é ser adulto. Ao explicarem os desenhos de suas mães como exemplos de adultos, comentam que “Trabalha, cozinha, e tem celular”. O que nos chama atenção é o fato da relação mulher x cozinhar.

FIGURA 8 E FIGURA 9 – DESENHOS PRODUZIDOS POR KETULYN E ISABEL



Fonte: Coleta de dados da pesquisadora

No desenho de Ketulyn (Figura 8) a mãe está escrevendo, não cozinhando. Ela dá indícios de que a mãe é a sua provedora e que a mãe sabe coisas que ela deseja aprender. Pois, na sequência diz que a mãe ajuda a fazer a tarefa. Ou seja, a mãe é intelectualmente produtiva. Segue abaixo um trecho de nossa conversa:

Ketulyn: “Eu desenhei a minha mãe escrevendo no trabalho dela”.

Pesquisadora: “A sua mãe trabalha de quê?”.

Ketulyn: “Ela trabalha de computador”.

Pesquisadora: “E o que o adulto faz?”.

Ketulyn: “Ele cozinha, ele trabalha”.

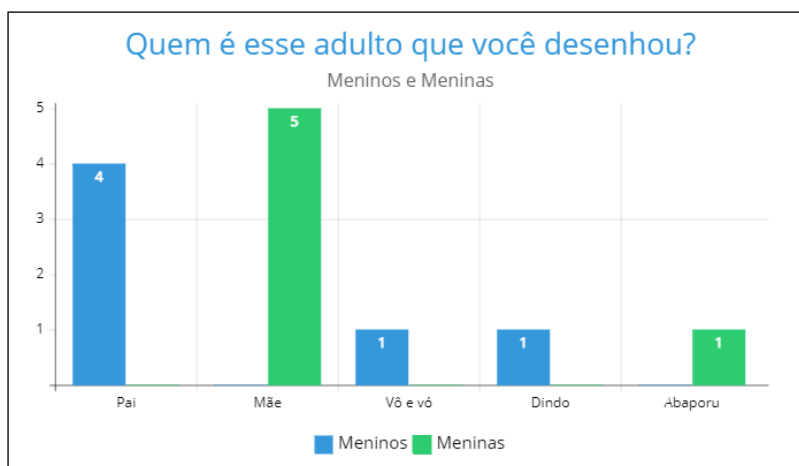
Quando questionada sobre o que havia desenhado (Figura 9), Isabel responde: “Eu desenhei a minha mãe trabalhando”. Então a pesquisadora questiona: “Ah ela tá trabalhando, e o que adulto faz?” e Isabel responde: “Ele trabalha, ele cozinha, ele tem celular”. A partir das respostas de Ketulyn e Isabel, percebe-se que cozinhar é tarefa das mães, além de trabalhar fora, ajudar nas tarefas e levar suas filhas para passear.

5.2 EXEMPLOS DE ADULTOS

Nesta subseção, apresentamos o número de crianças e os respectivos exemplos de adultos que desenharam quando convidadas a desenhar “O que é ser adulto?”. Optamos em expor os dados em um gráfico (Figura 10). Cabe observar que não se trata de um estudo quantitativo, mas consideramos que ficará mais fácil a compreensão. Essa escolha no modo de apresentação também evidencia as frequências, na quantidade de crianças que escolheram figuras masculinas e femininas, uma amostra representativa de duas turmas de Educação Infantil compostas por 12 (doze) crianças.

Foge ao objetivo do estudo, aprofundar o motivo pelo qual as crianças desenharam o dindo, os avós ou o Abapuru, mas estamos atentas as regularidades das respostas das crianças.

FIGURA 10 – GRÁFICO COM RESPOSTAS DAS MENINAS E MENINOS

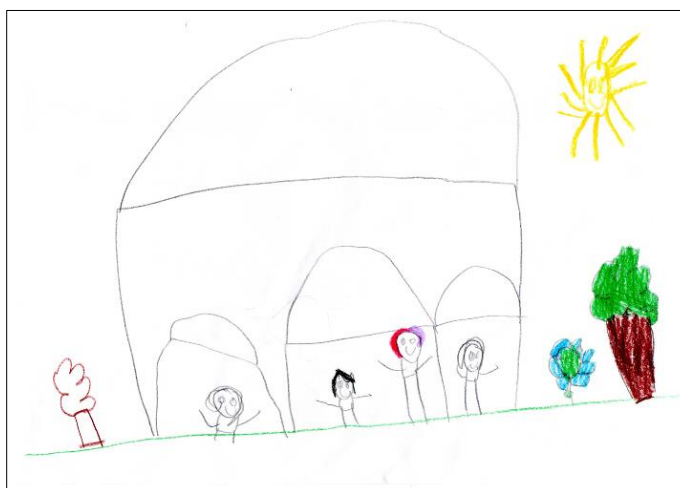


Fonte: Coleta de dados da pesquisadora

Pode-se perceber que a partir da pergunta: “O que é ser adulto?”, as crianças desenharam adultos de referência para elas. O que chama a atenção é que de um total de seis meninas, cinco delas desenharam sua mãe e uma desenhou o Abaporu, a maioria são figuras femininas. Do total de seis meninos, quatro desenharam como adulto o seu pai, um desenhou o “vô e a vó” e um desenhou o seu “dindo”, a maioria configura-se como figuras masculinas.

Um aspecto importante a ser destacado, foi a reação de Nicolas ao se aproximar para explicar seu desenho. Antes mesmo de mostrar seu desenho, ele já vem justificando que não havia desenhado o pai. Nicolas diz: “O meu pai não é bombeiro, só que eu desenhei outra pessoa”. E então a Pesquisadora pergunta: “E quem é esse adulto que você desenhou?” e Nicolas prontamente responde: “É o meu dindo”, a Pesquisadora pergunta: “E o que ele está fazendo no seu desenho?” e Nicolas responde: “Ele está indo no caminhão do bombeiro, porque ele é um bombeiro”. Outra criança que não desenhou o pai ou a mãe foi Matheus, e a pesquisadora pergunta: “Quem é esse adulto que você desenhou?” e Matheus responde: “O vô e a vó”. A pesquisadora pergunta: “Que legal! Você mora com o seu vô e a sua vó?” e Matheus responde: “Não, mas eu desenhei eu e eles passeando”.

FIGURA 11 – DESENHO PRODUZIDO POR MATHEUS



Fonte: Coleta de dados da pesquisadora

Com isso, percebe-se que para essas crianças a questão do gênero parece ser um item importante para definir um adulto. Paechter (2009, *apud* LAURINDO, 2014, p. 110) afirma que:

As crianças sofrem forte influência dos contextos adultocêntricos em que vivem, nos quais são atravessadas por determinantes socioeconômicos, culturais, étnicos, de gênero etc., e como sujeitos sociais ativos estabelecem padrões culturais que normalizam suas condutas e seus modos de vida em relação aos seus pares e aos adultos com os quais convivem.

Ou seja, a criança constrói suas concepções de gênero socialmente, através de suas interações com os adultos. O que pode ter contribuído para a escolha do adulto representado é o fato da criança reconhecer esse adulto como um par ou alguém de referência para eles, pois nós, adultos, somos as principais figuras que as crianças têm como referência.

Cabe ainda ressaltar sobre os elementos, a partir das narrativas e desenhos, apontados pelas crianças, que dizem das suas relações com os adultos. Em alguns desenhos as crianças aparecem junto com os adultos, como exemplo temos a mãe levando para a escola e a criança passeando junto com os avós. O que podemos perceber que são crianças que recebem atenção e cuidados dos adultos. Mas é um elemento de análise interessante, pensar que praticamente todas elas respondem que desejam/preferem ser adulto do que ser criança (quem são) quando



questionadas. O adulto aparece como figura de controle “eles levam as crianças...”. Mesmo quando fazem coisas juntos, os adultos aparecem no controle da situação. Chama a atenção que o espaço íntimo e doméstico não foi representado. Tratam-se de representações de afastamento, o adulto na ausência: no trabalho (mesmo em casa, exemplo de home office) ou em trânsito (levando para a escola). Tomamos como exemplo a fala de Arthur. A pesquisadora pergunta: “Quem é esse adulto que você desenhou?” e Arthur responde: “Meu papai”, a Pesquisadora então questiona: “E o que ele está fazendo?” e Arthur responde: “Ele tá lá em casa fazendo...trabalhando”.

6 CONCLUSÃO

Por fim, a partir da pesquisa foi possível identificar a quantidade de conhecimentos provenientes das crianças, principalmente quando elas são convidadas a falar e expor seus saberes, tendo a possibilidade de dizer quais são as suas compreensões. Sabe-se que o assunto do protagonismo das crianças é algo que passou por diferentes processos históricos, no qual a sociedade possuía uma visão adultocêntrica, como vimos na primeira sessão desta pesquisa. Mesmo vivendo em uma sociedade na qual muitas vezes as crianças são consideradas “invisíveis”, elas possuem muito a nos dizer sobre diversos assuntos.

Os resultados indicaram uma grande variedade de percepções acerca do que é ser adulto na contemporaneidade, que estão relacionados ao crescer, ao cuidado, ao trabalho, a autonomia, ao exemplo de moral e aos afazeres de casa. Pudemos perceber o lugar significativo que essas crianças ocupam em suas famílias, através do cuidado do adulto com a criança, o que pode sugerir que estamos diante de novas configurações da relação adulto/crianças. Mas também, as crianças apontaram aspectos que evidenciaram a distância entre os adultos e as crianças. Nas narrativas e desenhos, o adulto aparece como figura de controle, mesmo quando fazem coisas juntos.

É de grande importância que sejam repensados os espaços de Educação Infantil, onde ele possibilite que a criança tenha possibilidade de fala e de expressão. Essa pesquisa fortalece a ideia de que é preciso repensar uma pedagogia diretamente para as crianças que permita a visibilidade das diferentes infâncias. Uma pedagogia que perceba as crianças em suas

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº3, setembro/dezembro 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC

singularidades; uma pedagogia no qual a criança faça parte de todo o processo educacional, não sendo invisível, mas sim, percebida.

Na coleta de dados, o caráter coletivo de aprendizagem ficou evidente. Neste, as crianças se envolveram com a pesquisa e quando perguntadas sobre algo, uma resposta foi completando a outra, ou seja, as crianças foram estabelecendo relações entre as ideias e assim formulando suas próprias respostas. Buscou-se compreender os desenhos a partir da própria narrativa da criança, o que se levou em conta na coleta dos dados foram as explicações sobre o que elas haviam desenhado, quem eram os adultos, dentre outros.

Por fim, destaco a importância da Educação Infantil, pois é no contato com as outras crianças e professores que a criança aprende, e conseqüentemente se desenvolve. Portanto, essa é uma pesquisa importante para a educação, pois a relação criança/adulto se realiza também na escola, através dos professores e dos profissionais que trabalham no ambiente escolar, aproximando assim, a criança do patrimônio cultural produzido pela humanidade. A Educação Infantil é essencial pois ela desenvolve um papel muito importante no desenvolvimento humano da criança. A partir da Educação Infantil, a criança tem a oportunidade de ter contato com diversas pessoas, culturas e histórias. Desse modo, promovendo o desenvolvimento infantil integral.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981. 279 p.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S.L.], v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Psicologia do desenvolvimento. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2019. Cap. 8. p. 121-136.

CARVALHO, Saulo Rodriguês de; MARTINS, Lígia Márcia. Idade Adulta, trabalho e desenvolvimento psíquico: a maturidade em tempos de reestruturação produtiva. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 5, nº3, setembro/dezembro 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC

Periodização Histórico-cultural do desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice. Campinas SP: Autores Associados, 2016. p. 267-292.

CHAVES, Marta; FRANCO, Adriana de Fátima. Primeira Infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 109-126.

CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES, Giselle Modé. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 93-108.

DAVIDOV, V. V. Desenvolvimento Psíquico da Criança. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C. C.; AMORIN, P. A. P. (Org.). **Teoria da atividade de estudo:** Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin: Livro I. Curitiba: CRV, 2019. p. 175-190.
FERREIRA, M. M. M. “Branco demais” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de (Orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis: Vozes, 2001. p. 143-162.

GOBBI, Márcia. Desenho Infantil e Oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (orgs.). **Por uma cultura da infância:** metodologia de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p. 69-92.

KODAMA, K. M. R. de O. A representação imagética da criança nos vários processos históricos sociais e sua identidade ameaçada pela cultura globalizada. **Revista Extraprensa**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 1-11, 2010.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Infância, história e educação. In: KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 15-43.

LAURINDO, Maria Jacilda da Silva Farias. **Gente pequena e Gente Grande** - o que dizem as crianças de um CMEI em Eunápolis- Ba sobre ser criança e ser adulto. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

MARTINS, Lígia Márcia. Especificidades do desenvolvimento Afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** :em defesa do ato de ensinar. 4. ed. Campinas: Alínea, 2021. Cap. 3. p. 73-107.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e Desenvolvimento Humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio;

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº3, setembro/dezembro 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 13-34.

NUNES, Isaias Barbosa. **O trabalho infantil na revolução industrial inglesa**: uma contribuição ao trabalho docente na sétima série. Curitiba, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Pensamento e Linguagem. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de. **VYGOTSKY**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997. p. 41-54.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: UFG, 2011.

RABELLO, Elaine; PASSOS, José. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. 2011. Disponível em < <https://josesilveira.com/wp-content/uploads/2018/07/Artigo-Vygotsky-e-o-desenvolvimento-humano.pdf> > Acesso em 21 de abril de 2021

RIZZINI, Ilma. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: **História das crianças no Brasil**. Mary Del Priore (org.). 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2000, p. 454-491.