

A CONCEPÇÃO DA INFÂNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Kênnia Alves de Lima Santos¹
Kamila Karine dos Santos Wanderley²

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar a transformação da concepção de infância e sua influência na educação infantil. Especificamente, busca discutir sua evolução histórica, apresentar as contribuições de Jean Piaget (1999), Lev Vygotsky (1998) e Henri Wallon (1995), e explorar abordagens pedagógicas na educação infantil. Historicamente, a infância foi vista como uma fase irrelevante, com a criança sendo percebida como um "adulto em miniatura", sem direitos ou reconhecimento social. Com o avanço dos estudos em educação e psicologia, Piaget (1998), Vygotsky (1998) e Wallon (1995), demonstraram a importância das interações sociais, afetivas e cognitivas para a aprendizagem infantil. A pesquisa adota metodologia bibliográfica, fundamentada na sociologia da infância e nas tendências pedagógicas cognitiva e crítica, que ressaltam o lúdico, a interação com objetos concretos e a contextualização cultural. O reconhecimento da criança como protagonista do próprio aprendizado reforça a necessidade de ambientes escolares que garantam segurança emocional, socialização e estímulo ao pensamento crítico. Apesar dos avanços, desafios persistem, como a resistência de algumas práticas escolares em conceder voz ativa às crianças. Dessa forma, conclui-se que é essencial que educadores e famílias compreendam a infância não apenas como uma fase transitória, mas como um período fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano.

Palavras-chave: educação infantil; desenvolvimento infantil; protagonismo infantil; sociologia da infância.

Introdução

A concepção de infância passou por profundas transformações ao longo da história, deixando de ser compreendida como uma fase irrelevante ou mera preparação para a vida adulta para ser reconhecida como um período singular e fundamental do desenvolvimento humano. Durante séculos, a criança foi vista como um “adulto em miniatura”, sem voz, direitos ou reconhecimento social, submetida a formas de controle, tutela rígida e práticas educativas autoritárias. No entanto, com o avanço dos estudos científicos e das discussões sobre direitos sociais, emergiram novas concepções que reconhecem a criança como sujeito histórico, social e cultural, dotado de agência, linguagem, emoções e capacidade de interagir e transformar seu meio.

A consolidação da Educação Infantil enquanto etapa da Educação Básica no Brasil representa importante marco nesse processo, indicando o reconhecimento do papel das

¹ Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

E-mail: kennia.santos@aluno.uepb.edu.br

² Orientadora. Profa. Kamila Karine dos Santos Wanderley, Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

E-mail: kamilakarinesw@gmail.com



experiências vividas na primeira infância para a constituição do sujeito. Tal entendimento é reafirmado por estudos clássicos que buscaram explicar como a criança aprende, sente, interage e se desenvolve. Nesse contexto, as contribuições de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon tornaram-se referências essenciais para compreender o desenvolvimento infantil em sua complexidade, considerando dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais.

De forma complementar, a Sociologia da Infância emergiu como campo teórico-metodológico que desloca a criança da posição de objeto passivo para o lugar de protagonista e produtora de cultura, problematizando visões adultocêntricas e defendendo práticas educativas que promovam participação, escuta e interação ativa entre pares e adultos. Essa perspectiva contribui para repensar a organização das instituições de Educação Infantil e questionar modelos pedagógicos que ainda reproduzem lógicas disciplinadoras e transmissivas.

Diante desses aportes, este artigo apresenta uma revisão bibliográfica que discute a evolução histórica da concepção de infância, analisa as principais contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon e articula esses referenciais à Sociologia da Infância, buscando compreender implicações para as práticas pedagógicas na Educação Infantil. O estudo enfatiza a necessidade de ambientes educativos que valorizem a brincadeira, as interações sociais, as expressões culturais infantis e a mediação sensível do professor, assegurando que a criança seja reconhecida e vivenciada como sujeito de direitos e protagonista de sua formação.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, com enfoque analítico-interpretativo, fundamentada na Sociologia da Infância e em tendências pedagógicas cognitiva e crítico-dialética. Tomou-se como eixo a compreensão da criança como sujeito ativo e de direitos, articulando aportes clássicos do desenvolvimento (Piaget, Vygotsky e Wallon) à historicidade das concepções de infância e às implicações pedagógicas na Educação Infantil.

Realizou-se uma revisão bibliográfica narrativa voltada a: (a) mapear a evolução histórica do conceito de infância; (b) sistematizar contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon para o entendimento do desenvolvimento infantil; (c) discutir a Sociologia da



Infância e suas implicações para práticas e organização do trabalho pedagógico; e (d) relacionar tais fundamentos a diretrizes legais da Educação Infantil no Brasil.

Foram consultados livros, artigos de periódicos, capítulos de livros, teses e dissertações, além de documentos legais (CF/1988, LDB/1996, diretrizes e referenciais). A busca considerou repositórios amplamente utilizados na área (por exemplo, catálogos de editoras acadêmicas e portais indexadores), além de materiais clássicos de circulação consolidada na formação docente. Termos combinados orientaram as buscas, tais como: *infância*, *história da infância*, *Educação Infantil*, *Sociologia da Infância*, *protagonismo infantil*, *ludicidade*, *desenvolvimento cognitivo* e os descritores *Piaget*, *Vygotsky* e *Wallon*.

Sobre os critérios de Inclusão: (i) obras clássicas e estudos contemporâneos que discutem infância, desenvolvimento e educação; (ii) documentos normativos brasileiros relativos à Educação Infantil; (iii) textos que dialogam explicitamente com práticas pedagógicas (brincar, interações, mediação, cultura infantil).

Exclusão: (i) produções sem aderência temática; (ii) textos duplicados; (iii) materiais opinativos sem referencial teórico ou metodológico explícito.

O corpus foi submetido a análise temática em três movimentos:

1. Contextualização histórica (da “criança em miniatura” à criança sujeito de direitos);
2. Fundamentação psicogenética e histórico-cultural (estágios e equilíbrio em Piaget; ZDP e mediação em Vygotsky; unidade afeto-cognição-ato motor em Wallon);
3. Sociologia da Infância e práticas (agência e *reprodução interpretativa*; organização de ambientes que garantam ludicidade, interações com objetos concretos, diálogo e participação infantil).

As categorias foram trianguladas com a legislação educacional para evidenciar convergências e tensões entre teoria, normativas e cotidiano pedagógico. Assim, adotou-se coerência teórico-metodológica, saturação conceitual nas categorias e triangulação de fontes (clássicos, estudos atuais e documentos legais) para fortalecer a validade argumentativa.

Por tratar-se de revisão bibliográfica sem coleta com seres humanos, não se aplicou submissão a CEP; respeitaram-se os princípios de integridade acadêmica e a devida citação das fontes. Desse modo, sendo revisão narrativa, não abrangeu exaustivamente toda a produção disponível, nem realizou avaliação sistemática de qualidade de estudos



empíricos. Em contrapartida, possibilitou síntese crítica integrada aos marcos legais e às necessidades formativas da Educação Infantil.

História da Educação infantil no Brasil

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e contempla o atendimento a crianças desde o nascimento até os cinco anos de idade. Sua finalidade, conforme estabelecido pela legislação brasileira, é promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em articulação com a família e a comunidade (BRASIL, 1988; LDB, 1996, Art. 29). Longe de ser apenas um espaço de cuidado ou assistência, consolidou-se como etapa educativa fundamental, que reconhece a criança como sujeito histórico, social e de direitos, ativa na construção de seus conhecimentos e aprendizagens, especialmente por meio das interações e do brincar, práticas essenciais para seu desenvolvimento integral (Didonet, 2001).

Historicamente, a trajetória da Educação Infantil no mundo e no Brasil evidencia uma profunda transformação na concepção de infância. Durante séculos, sobretudo até o final da Idade Média, a infância não era reconhecida como fase distinta do desenvolvimento humano; a criança era socialmente percebida como um “adulto em miniatura”, inserida precocemente em atividades laborais e sociais (Ariès, 1978). O início da compreensão da infância como período singular se fortaleceu com pensadores como Comenius, no século XVII, e posteriormente com Friedrich Froebel, no século XIX, criador do primeiro Kindergarten, que defendia uma educação pautada no cuidado, no brincar, na música e no contato com a natureza. A contribuição de Maria Montessori também se destaca nesse percurso, ao enfatizar a autonomia infantil e a autoeducação em ambientes cuidadosamente preparados.

No contexto brasileiro, o desenvolvimento da Educação Infantil esteve, inicialmente, associado a práticas assistencialistas e filantrópicas, caracterizadas pela forte segmentação social. Creches destinavam-se às crianças das classes populares, permitindo que suas mães trabalhassem, enquanto os Jardins de Infância eram frequentados majoritariamente por crianças das elites urbanas. Essa divisão expressa a histórica desigualdade social do país, refletida de forma evidente no acesso à educação das crianças pequenas. A consolidação de uma perspectiva educacional para a Educação Infantil ocorre apenas a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que asseguram a educação infantil como direito da



criança e dever do Estado, reconhecendo seu caráter pedagógico e superando, ao menos normativamente, a visão exclusivamente assistencial.

Assim, compreende-se que, desde o período colonial até a contemporaneidade, a história da Educação Infantil no Brasil revela tensões entre práticas excludentes e avanços legais e teóricos que buscam garantir à criança seu lugar de direito na sociedade. Apesar das conquistas, ainda persistem desafios relacionados ao acesso, à qualidade e à superação de desigualdades históricas, sobretudo para as crianças das camadas populares, convocando políticas públicas e práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e a justiça social.

A evolução histórica do conceito de criança

A compreensão da infância como uma etapa distinta e essencial do desenvolvimento humano não é natural ou universal, mas uma construção histórica e social que se transformou ao longo do tempo. Diversos estudos demonstram que a concepção contemporânea de infância é resultado de transformações culturais, sociais e econômicas ocorridas ao longo dos séculos. Philippe Ariès (1978), em sua obra clássica *História Social da Criança e da Família*, argumenta que a infância é uma construção histórica, não sendo reconhecida como etapa distinta até a Idade Moderna.

Nesse sentido, durante a Idade Média, não havia o que Ariès (1978) denomina de “sentimento de infância”. As crianças, sobretudo após os sete anos de idade, eram percebidas como adultos em miniatura e, consequentemente, participavam das mesmas atividades sociais, laborais e cotidianas dos adultos. Essa concepção implicava um tratamento que frequentemente desconsiderava as especificidades infantis, caracterizando-se pela pouca atenção às necessidades emocionais e educativas da criança. Crianças doentes, órfãs ou consideradas frágeis eram, muitas vezes, abandonadas ou entregues ao cuidado de terceiros, permanecendo sob tutela até alcançarem autonomia.

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia- o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significava o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (Ariès, 1975, p.156).



Neste período, embora começasse a emergir um sentimento de afeto e encantamento pelos traços infantis, movimento que Kramer (2006) denomina de “*paparicação*”, a infância ainda não era compreendida como uma etapa autônoma do desenvolvimento humano. Apesar de certa valorização simbólica, a criança continuava submetida a práticas de controle, domesticação e disciplina rígida. A educação apresentava caráter doutrinário, autoritário e moralista, reforçando a obediência e a submissão às normas sociais e religiosas vigentes.

Com o Renascimento e o fortalecimento do pensamento humanista, iniciou-se um processo de ressignificação da infância, marcada por uma visão mais sensível e espiritualizada, na qual a criança passou a ser associada à pureza e à figura angelical. Como destaca Heywood (2004), esse período trouxe transformações importantes, ao reconhecer aspectos afetivos da relação com a criança, ainda que a noção de infância permanecesse distante do entendimento que se tem na contemporaneidade.

Pode-se apresentar um argumento contundente para demonstrar que a suposta indiferença com relação à infância nos períodos medieval e moderno resultou em uma postura insensível com relação à criação de filhos. Os bebês abaixo de 2 anos, em particular, sofriam de descaso assustador, com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um “pobre animal suspirante”, que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade. (Heywood, 2004, p.87)

A Revolução Industrial inaugurou um novo cenário social, no qual a infância passou a ser profundamente marcada pela exploração do trabalho infantil. Crianças eram inseridas nas fábricas e em atividades laborais extenuantes, frequentemente submetidas a jornadas de, no mínimo, oito horas diárias em condições insalubres e com baixa remuneração. Esse contexto evidencia uma contradição histórica: ao mesmo tempo em que se intensificava a exploração econômica da infância, começavam a emergir novas concepções pedagógicas e filosóficas que reconheciam a criança como um ser dotado de natureza sensível e bondosa, cuja formação deveria ser preservada das influências degradantes do meio social.

Ariès (1989, p. 10) ilustra essa transição ao afirmar que, historicamente, “de criancinha pequena, ela se transforma imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje”. Tal perspectiva reforça que a percepção da infância como fase distinta do ciclo vital, com necessidades, direitos e



tempos próprios, é uma construção histórica relativamente recente, consolidada a partir das transformações sociais, culturais e econômicas dos séculos XVIII e XIX.

Fundamentos teóricos do desenvolvimento infantil

A compreensão da criança como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem foi profundamente influenciada por contribuições teóricas da Psicologia da Educação, que fundamentam grande parte das práticas pedagógicas contemporâneas.

Jean Piaget (1999) destacou o desenvolvimento cognitivo como um processo contínuo, estruturado em estágios sucessivos, nos quais a criança constrói o conhecimento por meio da interação com o meio.

Segundo o autor, o período sensório-motor, compreendido entre o nascimento e aproximadamente dois anos de idade, caracteriza-se pela predominância das ações motoras e sensoriais, sem representação mental dos objetos. Já no estágio pré-operatório, que se estende de dois a seis anos, a criança passa a diferenciar o símbolo do objeto, evidenciando um pensamento essencialmente simbólico, permeado pelo jogo e pela linguagem. No período das operações concretas, de sete a onze anos, observa-se a capacidade crescente de raciocínio lógico e de compreensão das relações entre objetos e situações concretas. Por fim, o estágio das operações formais, a partir dos doze anos, marca o desenvolvimento do pensamento abstrato e hipotético-dedutivo. Conforme Piaget (1999, p. 15), cada etapa constitui uma forma particular de equilíbrio, de modo que o desenvolvimento mental evolui progressivamente “no sentido de uma equilibração sempre mais completa”.

Em contraposição à ênfase piagetiana exclusivamente no aspecto individual da construção do conhecimento, Lev Vygotsky propôs uma perspectiva histórico-cultural, na qual a aprendizagem é compreendida como processo essencialmente mediado pelas interações sociais. Para o autor, a criança aprende primeiramente em um plano social, para posteriormente internalizar esses conhecimentos. Tal processo pode ser compreendido pela distinção entre o nível de desenvolvimento real, aquilo que a criança é capaz de realizar de forma autônoma, e o nível de desenvolvimento potencial, que corresponde ao que ela pode realizar com a mediação de um adulto ou de um par mais experiente, conceito este denominado Zona de Desenvolvimento Proximal (Vigotskii, 1994). Nesse sentido, a aprendizagem colaborativa, o diálogo e as experiências



compartilhadas constituem elementos fundamentais para a construção das funções psicológicas superiores.

Henri Wallon, por sua vez, contribuiu para a compreensão do desenvolvimento infantil ao enfatizar o papel central da afetividade nas relações humanas e na constituição do sujeito. O autor destaca que emoção, cognição e movimento são dimensões indissociáveis do desenvolvimento e que a criança, desde os primeiros momentos de vida, manifesta uma necessidade intrínseca de interação com os outros.

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimento e novidade. (Wallon, 2007, p.198)

Para Wallon, o desenvolvimento infantil ocorre no entrelaçamento das dimensões biológica e social, sendo a educação um espaço privilegiado para a constituição da subjetividade, das relações interpessoais e da construção da autonomia. Dessa forma, a afetividade e as relações sociais são reconhecidas como elementos essenciais no processo educativo e no desenvolvimento integral da criança.

A criança como sujeito ativo e as contribuições da Sociologia da Infância

A Sociologia da Infância surge como campo teórico e empírico com o propósito de questionar concepções tradicionais que tratavam a criança como objeto passivo do processo educativo e social, reafirmando sua condição de sujeito histórico, social e cultural. Essa abordagem rompe com modelos verticalizados de socialização, nos quais a criança era compreendida como receptora de valores e conhecimentos transmitidos pelos adultos, reforçando a visão da infância como fase preparatória para a vida adulta.

A partir dessa perspectiva, destaca-se o conceito de *reprodução interpretativa* elaborado por Corsaro (2002), segundo o qual as crianças não apenas internalizam práticas e valores sociais, mas também os reinterpretam, ressignificam e produzem culturas infantis próprias. Assim, a criança é concebida como agente social, capaz de exercer *agency*, isto é, competência para agir, negociar significados, construir relações e influenciar o meio em que está inserida. Em vez de mera receptora passiva, ela participa ativamente da construção de sua vida social e contribui para a cultura coletiva, incluindo a dos adultos.

A compreensão da criança como sujeito ativo traz implicações significativas para as práticas pedagógicas e para a organização das instituições educativas. No contexto



escolar, essa perspectiva exige o reconhecimento dos direitos das crianças, o respeito às suas experiências e saberes, e a promoção de ambientes participativos, em que elas possam expressar opiniões, tomar decisões e influenciar a rotina escolar de forma ética e democrática. Nessa direção, a educação infantil não deve restringir-se ao desenvolvimento cognitivo, mas deve contemplar também as dimensões afetiva, social e emocional, fortalecendo a autonomia, a interação e o protagonismo das crianças no processo educativo.

Apesar dos avanços teóricos e normativos, ainda se observa o desafio de superar práticas que silenciam as vozes infantis e sustentam uma visão adultocêntrica da educação. Torna-se, portanto, necessário garantir que a escola não apenas reconheça a criança como sujeito de direitos, mas que efetivamente possibilite sua participação ativa, assegurando espaços de escuta, diálogo, expressão e atuação no cotidiano escolar.

Considerações Finais

A análise apresentada evidenciou que a concepção de infância não é estática, mas resultado de processos históricos, sociais e culturais que transformaram a forma como a criança é vista e tratada. O percurso teórico demonstrou que, se em épocas remotas a criança era compreendida como um “adulto em miniatura”, sem direitos e desprovida de singularidade, hoje reconhece-se sua condição de sujeito histórico, social, cultural e de direitos, capaz de participar ativamente do mundo e produzir cultura.

As contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon seguem fundamentais para compreender o desenvolvimento infantil em sua complexidade, indicando que aprender é um processo que envolve ação, interação social, mediação, afetividade e movimento. Essas perspectivas, contudo, não dão conta isoladamente da realidade social da infância contemporânea. Por isso, o diálogo com a Sociologia da Infância torna-se essencial, ao destacar a *agency* da criança, sua capacidade de significar e ressignificar o mundo, e ao denunciar a persistência de práticas adultocêntricas que ainda limitam sua participação e expressão.

O estudo evidenciou que, embora haja avanços teóricos e legais, como a garantia da Educação Infantil na Constituição e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, ainda convivemos com desafios cotidianos nas instituições educativas. Entre eles, destacam-se a reprodução de práticas transmissivas, a pouca escuta das crianças, a organização rígida de tempos e espaços, e a dificuldade de alinhar os princípios de participação e ludicidade às demandas burocráticas e avaliativas impostas às escolas.



Assim, reafirma-se que reconhecer a criança como sujeito implica mais do que um discurso teórico: exige transformar práticas, ampliar espaços de escuta e participação, reorganizar ambientes educativos e fortalecer a formação docente para uma atuação sensível, crítica e comprometida com o desenvolvimento integral. Cabe à Educação Infantil assumir seu papel não como preparação para etapas futuras, mas como tempo presente pleno de significado, descobertas, vínculos e aprendizagens.

Em síntese, compreender a infância como um período singular e a criança como protagonista de sua experiência exige constante reflexão e reelaboração das práticas pedagógicas. O desafio que permanece é garantir que as teorias que fundamentam a Educação Infantil se traduzam em ações concretas no cotidiano escolar, assegurando ambientes que respeitem, acolham e potencializem a potência criadora, simbólica e social das crianças.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

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

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Art. 205 e art. 227. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Art. 29. Brasília, DF, 1996.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, Sociedade & Culturas*, Lisboa, p. 113–135, 2002.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: _____. *Educação infantil: a creche, um bom começo*. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11–28, 2001.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIAGET, Jean. *A psicologia da criança*. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONT'EV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5. ed. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1994. p. 103–117.



WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

