

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**



**MAILA YONARA DA SILVA SANTOS**

**A ESCUTA DAS CRIANÇAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E DIRETRIZES  
EDUCACIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

**BRASÍLIA - DF**

**2022**

Maila Yonara da Silva Santos

**A ESCUTA DAS CRIANÇAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E DIRETRIZES  
EDUCACIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia à banca examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Monique Aparecida Voltarelli.

**BRASÍLIA - DF**

**2022**

A ESCUTA DAS CRIANÇAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E DIRETRIZES  
EDUCACIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Maila Yonara da Silva Santos

Trabalho Final de Curso apresentado à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Monique Aparecida Voltarelli

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Monique Aparecida Voltarelli - Orientadora  
Departamento de Métodos e Técnicas/ MTC  
Faculdade de Educação/FE/UnB

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Etienne Baldez Louzada Barbosa- Membro interno  
Departamento de Métodos e Técnicas/ MTC  
Faculdade de Educação/FE/UnB

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Andrea Cristina Versuti  
Departamento de Métodos e Técnicas/ MTC  
Faculdade de Educação/FE/UnB

BRASÍLIA - DF  
2022

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, pela força que me deu para superar os momentos complicados que passei durante a elaboração deste trabalho.

A minha mãe, que sempre foi e continua sendo minha maior apoiadora e incentivadora. Obrigada pelas palavras de conforto, pela paciência, pelo amor e pela fé que sempre deposita em mim.

A minha irmã e meu padrasto, que sempre acreditam que posso chegar onde quiser e me incentivam a não desistir do que quero.

A minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Monique Aparecida Voltarelli, por todo suporte, preocupação e compreensão com as adversidades que ocorreram. Além de ser fonte de inspiração e exemplo de excelência na docência.

A essa universidade, pela mudança que realizou em minha vida. Minha trajetória nessa universidade deixou marcas em meus princípios que não consigo mensurar.

As minhas amigadas que sempre estiveram me apoiando e me distraíndo nos momentos que achava que não conseguiria.

E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que essa conquista fosse alcançada, o meu muito obrigada.

## **A ESCUTA DAS CRIANÇAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E DIRETRIZES EDUCACIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

### **RESUMO**

Esta pesquisa pretende analisar como a escuta das crianças aparece nos documentos oficiais e diretrizes educacionais para a Educação Infantil no Brasil. Refletindo sobre a visibilidade social das crianças, a conquista de seus direitos e as contribuições da Sociologia da Infância enquanto campo científico, percebemos que o processo percorrido pela infância e pelas crianças passou por muitos embates até chegar na atual consideração destas como cidadãos de direitos, sujeitos sociais ativos, com voz e vez. Utilizamos a análise documental como metodologia para identificar nos documentos citações de escuta, participação, consideração das formas de expressão das crianças e seu reconhecimento enquanto sujeitos de direitos. Através da análise foi possível identificar referências de escuta e participação, o que indica um grande avanço legal; contudo, em muitos momentos as citações eram supérfluas e voltadas para uma lógica adultocêntrica, podendo indicar ainda um longo caminho a se avançar nas Políticas de Educação Infantil para promoção do direito da criança de participar e ter sua escuta respeitada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escuta; Participação infantil; Educação Infantil; Documentos legais.

## **THE LISTENING OF CHILDREN IN THE OFFICIAL DOCUMENTS AND EDUCATIONAL GUIDELINES FOR CHILD EDUCATION IN BRAZIL**

### **ABSTRACT**

This research aims to analyze how children's listening appears in official documents and educational guidelines for Early Childhood Education in Brazil. Reflecting on the social visibility of children, the conquest of their rights and the contributions of the Sociology of Childhood as a scientific field, we realize that the process covered by childhood and children went through many clashes until reaching the current consideration of them as citizens with rights, subjects active social groups, with voice and time. We used document analysis as a methodology to identify in the documents citations of listening, participation, consideration of children's forms of expression and their recognition as subjects of rights. Through the analysis, it was possible to identify references to listening and participation, which indicates a great legal advance; however, in many moments the citations were superfluous and focused on an adult-centric logic, and could indicate a long way to advance in Early Childhood Education Policies to promote the child's right to participate and have their listening respected.

**Key words:** Listening; Children's participation; Childhood education; Official documents.

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Análise dos documentos.....	50
--	----

## SUMÁRIO

MEMORIAL.....	8
INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 – CONQUISTA DA VISIBILIDADE SOCIAL DAS CRIANÇAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL .....	17
1.1 Campo histórico-social .....	17
1.2 Campo político.....	24
1.3 Campo científico .....	32
CAPÍTULO 2 – PARTICIPAÇÃO E ESCUTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	35
2.1 O direito a participação e seus desafios .....	35
2.2 Conceitos e reflexões .....	38
2.3 Caminhos possíveis.....	44
CAPÍTULO 3 – INDICATIVOS LEGISLACIONAIS E UMA INICIATIVA NO DISTRITO FEDERAL .....	49
3.1 Indicativos legais de participação e escuta .....	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	70

## MEMORIAL

Eu me chamo Maila Yonara da Silva Santos, tenho 25 anos e nasci no Hospital Regional da Ceilândia, no Distrito Federal. Antes de entrar em minha primeira instituição educativa, lembro-me que minha mãe me ensinava algumas coisas em casa: o alfabeto, alguns números e aprendi também a escrever meu nome. Ela também conversava muito comigo sobre usar “as palavras mágicas”: por favor, obrigada, com licença, de nada; sobre não tomar os brinquedos das outras crianças, não bater, não desobedecer e respeitar as pessoas.

Minha mãe comprava livros de banho e lia para mim enquanto me banhava. Lembro que guardei esses livros e os passei para minha irmã, quando ela nasceu. Eu fui incentivada a gostar de ler desde os meus 3 anos de idade, pela minha mãe. Os primeiros presentes que ela me deu foram livros.

Eu entrei no Jardim de Infância com 4 anos de idade. Ele ficava quase de frente para a minha casa. Tenho poucas lembranças dessa época, mas as poucas que tenho são suficientes para considerar que foi uma experiência muito boa, que enriqueceu minha infância e me proporcionou diversas aprendizagens. Lembro que participei de uma festa junina e dancei quadrilha com um colega meu e que estava muito envergonhada, mas no final acabei me divertindo bastante e comendo muita pipoca. Recordo-me que minha avó estava sempre muito presente nas reuniões e eventos da instituição. As lembranças que tenho são muito associadas às datas comemorativas. As professoras sempre faziam algum tipo de dinâmica e brincadeiras relacionadas às datas.

Lembro-me de ter tido uma infância agradável, de muitos momentos com minha família. Cresci num ambiente onde a educação sempre foi colocada em primeiro lugar para mim. Antes de minha irmã nascer, eu pedia muito um irmão ou irmã para brincar, pois eu era filha única e não morava mais nenhuma criança comigo. Então o contato que eu tinha com outras crianças era no Jardim ou quando meus primos vinham para a casa da minha avó, mas eles eram mais velhos, então não queriam brincar da mesma forma que eu.

Saí do jardim e fui para uma escola particular, entrei numa série que antigamente era chamada de “Alfabetização” (ou 1ª série do Ensino Fundamental). Como a escola ficava longe da minha casa e minha avó não poderia me levar, passei a andar de van escolar. Foi nessa van que conheci o significado, na pele, do que é o *bullying*. Eu sempre fui uma criança muito quieta, que não se misturava nem conversava muito, pois



me sentia diferente das outras crianças. Havia um garoto que passou a usar palavras não muito amigáveis, com o intuito de me envergonhar no meio das outras crianças. Por isso não me recordo muito sobre os primeiros anos do ensino fundamental. Eu só consigo me lembrar do *bullying* e sobre como era ruim me sentir deslocada.

Na segunda série, os métodos de avaliação se resumiam em atividades, trabalhos em grupo e provas no fim de cada bimestre. Existiam também as feiras de ciências, onde fazíamos apresentações sobre certos temas do conteúdo programático e recebíamos a nota para todas as disciplinas. O que eu mais gostava era das feiras de ciências, eu gostava de ter autonomia e de falar para as pessoas sobre diferentes assuntos que eu tinha pesquisado por conta própria. De forma geral, eu não tinha muita dificuldade e recebia muito acompanhamento em casa pela minha mãe.

Na terceira série, tive a melhor professora de todos os quatro anos que passei estudando nessa escola: Professora Geiziane. Ela foi uma professora excepcional. Sendo assim, o meu ano favorito passou-se durante toda a minha terceira série. Algumas amizades que fiz na terceira série estão na minha vida até hoje. A primeira peça de teatro que realizei foi neste ano, direcionada pela professora com a colaboração dos alunos. Realizamos uma peça para falar sobre a importância da alimentação e sobre todos os nutrientes que precisamos para nos manter saudáveis. Usamos roupas de personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo. Eu era a Emília. Esse dia foi muito importante para mim.

Minha irmã nasceu quando eu já tinha 11 anos, então eu ajudei a cuidar dela. Ela passava mais tempo comigo que com os pais, pois eles trabalhavam o dia inteiro. Cinco anos depois, ganhei mais um primo, que passou seus dois primeiros meses de vida na minha casa. Cuidar deles dois sempre me trouxe uma sensação muito gratificante e foi algo novo para mim, esse contato com bebês que precisavam de mim todos os dias.

A partir da quinta série ingressei em uma escola pública, que ficava a mais ou menos 2 km da minha casa. Esse foi o ano mais inovador para mim, em relação à educação. Ao invés de termos um professor dando aula de todas as disciplinas, agora tínhamos um professor para cada. O que acarretava em mais cobrança, didáticas diferentes, mais aprofundamento nos assuntos, mais atividades, trabalhos e etc. De forma resumida: foi um ano difícil.

Notei diversas diferenças entre o ensino particular e o público. Além do ambiente, da rotina, das exigências, liberdades, currículo, métodos de avaliação, didática, etc. Não sei se foi por entrar no ensino público em uma série mais difícil, mas

achei o ensino público bem mais elevado. A didática de alguns professores era bem melhor. Por outro lado, a tolerância era menor e as avaliações mais exigentes.

Durante a sexta série, passei por uma mudança enorme em mim mesma. Aprendi a ter mais autoestima, amor próprio e comecei a fazer mais amizades. Tornei-me uma pessoa mais sociável e isso me ajudou a lidar com o *bullying*. A partir desse ano, passei a me sentir muito melhor em um ambiente escolar.

Passei para o turno da manhã na sétima série. Deste ano até a oitava série os assuntos tratados nas disciplinas foram ficando cada vez mais complexos. Tínhamos professores preocupados com o aprendizado dos alunos, com as notas ou com nada. Sempre gostei dos professores que cobravam mais de mim, mas que, em contrapartida, me forneciam os subsídios adequados para que eu tivesse autonomia para estudar.

Continuei no mesmo colégio durante todo o ensino médio também. O primeiro ano, para mim, foi o mais difícil. Tinham coisas muito novas e todas as disciplinas começaram a ganhar novas vertentes – tive muita dificuldade com física. Comecei a pensar sobre que profissão gostaria de seguir e em qual faculdade gostaria de me formar.

O segundo ano do ensino médio foi um ano mais tranquilo, apesar de alguns problemas. Por exemplo: não tivemos professor de Física; A escola precisava de reformas; o bairro em que a escola era localizada ficava cada vez mais perigoso, dentre outras questões. A didática dos professores melhorou muito, por que, acredito eu, os professores já viam jovens se preparando para ingressar no último ano do ensino médio. Então não nos seguravam mais pela mão e nos deixavam livres para correr atrás do que devíamos. Eu percebi, quando entrei na faculdade, o quanto isso me ajudou a adquirir uma independência para fazer minhas pesquisas e trabalhos durante o curso.

No terceiro ano, as coisas foram bem mais complicadas. Era meu último ano na escola, dali tentaria uma faculdade, começaria uma vida adulta; responsabilidades, futuro, profissão, sonhos, família, tudo estava envolvido e dependia deste ano. A didática tentava ser um pouco mais dinâmica, para facilitar a compreensão dos conteúdos, mas nem sempre havia êxito nas tentativas. Foi um ano difícil, mas as amizades sempre ajudaram muito na minha vida escolar. Realizávamos muitos seminários, fizemos uma Feira das Profissões e haviam também outros projetos muito legais na escola e eu procurava participar da maioria.

Aparentemente, todo ensino médio de escola pública visa preparar seus alunos para os vestibulares (Enem e PAS). E a impressão que temos é que não devemos

aprender e sim decorar, para fazer estas provas e entrar em uma universidade. No fim deste ano fiz o Enem, mas perdi o prazo de inscrição do Sisu.

Em 2014 estudei para concursos, fiz algumas provas, mas não me via atuando em nenhuma daquelas áreas. Em 2015 comecei a trabalhar e resolvi entrar em um curso técnico no Instituto Federal de Brasília. Me matriculei no curso de Técnico em Comércio, na unidade de Taguatinga Centro, no período noturno. O curso durou um ano e meio. No currículo do curso constavam disciplinas como: Contabilidade, Matemática Financeira, Administração, Espanhol, Inglês Instrumental, Finanças, Gestão de Pessoas, Gramática, Interpretação de Texto, Gestão da Qualidade, Logística, Recursos Patrimoniais, Informática, entre outras.

Em junho do mesmo ano, recebi uma bolsa para fazer um curso profissionalizante na minha cidade. O curso ocorria aos sábados, no turno da tarde. O currículo contava com disciplinas como Departamento de Pessoal, Telemarketing, Turismo, Secretariado, etc.

Por estar fazendo dois cursos e trabalhando, resolvi que não faria o Enem no fim do ano, mas que tentaria o vestibular da Universidade de Brasília no meio do ano seguinte. Em junho de 2016 fiz o vestibular da UNB, tentando uma vaga para Psicologia. Minha nota não dava, então mudei a opção para Pedagogia, pensando em uma possível transferência interna, e fui aceita.

Entrar na Universidade de Brasília foi quase como entrar num novo universo, com pessoas novas, mentes diferentes, diversidades culturais. Tive a oportunidade de me surpreender das mais variadas formas. Entrei em um curso que não era o meu sonho, mas que foi se tornando meu bem-querer a cada semestre. Como sempre tive uma boa relação com a Educação, sempre gostei de estudar e admirava muito meus professores, não custou para que eu percebesse a importância do pedagogo para todo um cenário de desigualdades sociais em que estamos inseridos. Assim eu decidi que me tornaria uma professora.

A partir do segundo semestre, comecei a me identificar com algumas áreas específicas: a parte de Administração, Planejamento e Organização da educação e também com a modalidade Educação de Jovens e Adultos. Comecei a me matricular e me preocupar em expandir minha formação para além do grande foco do curso (os primeiros anos do Ensino Fundamental), por isso procurei disciplinas que não eram obrigatórias no currículo, mas que considerei serem importantes para minha formação.

Foi então que me matriculei na disciplina Educação Infantil, no meu sexto semestre, e tive, sem dúvidas, a maior surpresa dentro do curso. Me encantei pelo trabalho com os pequenos e mudei meu olhar para a forma como a sociedade lida com essas crianças. Fiz o segundo estágio obrigatório do curso em Educação Infantil. Cumpri 90 horas de estágio em uma instituição de Jardim de Infância na Asa Norte e foi uma das melhores experiências que vivenciei durante minha formação.

Com o estágio consegui um contato maior com crianças pequenas e pude observá-las em sua rotina na instituição. Passei a observá-las também nas ruas, nos bancos, mercados, em todos os lugares públicos que frequentava e percebi como as crianças por muitas vezes são invisibilizadas, e, muitas vezes, não têm suas vozes e anseios assistidos nem mesmo nos Jardins de Infância. Por isso me interessei em pesquisar sobre a escuta das crianças, se elas têm esse direito assegurado por lei e como ele aparece.

## INTRODUÇÃO

Estamos vivendo momentos conturbados em nossa atual realidade política, social e econômica. Vemos nossos direitos fundamentais cada vez mais desrespeitados à despeito de uma lógica de funcionamento baseada no mercado (AGOSTINHO, 2020). Estamos assistindo o desmonte de nossas políticas públicas e o decaimento de tantas conquistas sociais e educacionais para nossa sociedade. É uma guerra de poder onde nossa principal “arma” é a educação. Assim como Paulo Freire (1982), acreditamos que educar é um ato político, um ato de amor e de coragem (1983). Nossa guerra é em prol da recuperação da democracia, da cidadania, da sociedade de direitos, da possibilidade de ascensão social e redução das desigualdades.

Esse contexto exige atores sociais ativos e propositivos, exige cidadãos participativos, que sejam resistência frente aos ataques à democracia. Enquanto sujeitos de direitos, integrantes da sociedade, as crianças têm seus modos de vida diretamente afetados. Na busca por construir novas lógicas, torna-se crucial a promoção de práticas democráticas dentro dos espaços de Educação Infantil (AGOSTINHO, 2020). Não há como pensar e defender a democracia sem adentrar na participação infantil, pois ela é uma estratégia para que desde cedo as crianças criem um sentimento de pertença social, percebendo que suas opiniões e seus argumentos são importantes para as construções coletivas (MOSS, 2008).

Agostinho (2013), aborda a participação como o poder que as crianças têm de exercerem influência sobre questões que lhes são importantes, de forma que suas opiniões exerçam real efeito nas tomadas de decisões, quando há razão suficiente para tal. Moss (2008) considera que a participação é uma estratégia que deve ser usada nas creches e pré-escolas que pretendem seguir princípios de uma educação democrática. A participação implica um processo de escuta das crianças. (AGOSTINHO, 2014).

Segundo Freire (1996), “escutar é algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (p. 135). É fundamental escutar a criança, numa perspectiva que busque o diálogo atento e que esteja elencado no respeito mútuo, sem relações verticalizadas e imposição de poder. A escuta requer uma comunicação que seja verbal e não verbal, que utilize diversas linguagens, pois a criança quando fala, ela não só verbaliza, mas ela fala através do corpo, de seus gestos, movimentos (GOBBI, 2010).

Percebemos a relevância desse tema também ao considerarmos as contribuições dos estudos sociais da infância – ou Sociologia da Infância. Que busca estabelecer inflexões e propor novos referenciais e diferentes perspectivas sobre o que é ser criança e sobre o que é ter uma infância (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010). Para isso, apresenta novos horizontes desafiando-nos a perceber e considerar as crianças como atores sociais plenos. (DELGADO; MÜLLER, 2005).

Nessas circunstâncias, este trabalho tem como objeto de pesquisa a escuta das crianças na Educação Infantil, buscando responder a seguinte questão: De que forma a escuta das crianças está prevista e/ou assegurada nos documentos oficiais e diretrizes educacionais da Educação Infantil brasileira?

Para responder essa questão, nos propomos a: 1) Levantar os principais documentos legais nacionais que tratam dos direitos dos cidadãos, analisando as citações sobre as crianças pequenas; 2) Compreender as concepções de criança e infância adotadas nas legislações educacionais de Educação Infantil, observando os aspectos relacionados ao diálogo e a consideração das perspectivas das crianças; e 3) Identificar espaços e aberturas de participação e escuta proporcionados às crianças nas recomendações legais da Educação Infantil do Distrito Federal.

Esta pesquisa qualitativa tomou como metodologia adotada a Análise Documental, realizando um estudo exploratório da documentação infantil. Segundo Cellard (2008, p. 303), a Análise Documental é o “momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave”. Por isso, contribui na nossa trajetória para que seja possível o desenvolvimento da pesquisa.

Também realizamos um levantamento bibliográfico sobre o tema, tentando, com isso, apreender como o mesmo comparece nos estudos científicos. Para tanto, recorreu-se como base as plataformas: *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), identificando os artigos publicados nos periódicos científicos; Google Acadêmico, Periódicos da CAPES, e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mapeando e lendo as dissertações e teses que se voltaram para uma proposta pedagógica que compreenda a importância da consideração da escuta das crianças no processo de constituição e formação de sua cidadania.

Estabelecemos um marco temporal para a análise que se inicia com a Constituição Federal de 1988, que ficou conhecida como “Constituição Cidadã”, pelos direitos que assegura. Além de ser a primeira a estabelecer a Educação Infantil como

direito das crianças e dever do Estado, essa Carta Magna deu início a um novo momento na legislação infantil, pois reconheceu, pela primeira vez, a criança como cidadã (ANDRADE, 2010). Portanto, nosso recorte considera os documentos em vigência a partir dessa Constituição até o ano atual.

Diante desta sinalização do trabalho, ele se subdivide em três capítulos. O primeiro, intitulado “Conquista da visibilidade social das crianças e o direito à Educação Infantil”, possui o objetivo de compreender como se deu a conquista da visibilidade social das crianças e da infância, e, também, discorrer sobre o processo de reconhecimento dos direitos das crianças ao longo dos anos. Para isso, o mesmo foi dividido em 3 partes: no primeiro, “Campo histórico- social”, percorremos o processo histórico decorrido pelas crianças e pela infância na sociedade, tendo como foco as concepções e compreensões que foram sendo estabelecidas e modificadas sobre elas.

É importante destacar que nesse percurso histórico, não é possível abarcar todas as abordagens e análises históricas. Os fatos não são lineares, os acontecimentos se dão de forma cíclica e processual. Aqui adotamos determinada perspectiva, com demarcações que foram consideradas para a elaboração do texto, buscando fazer uma breve retomada histórica sobre a infância e as crianças. Mas os momentos históricos não foram só estes e não existe somente esta abordagem, há muito mais do que foi abarcado aqui, porém nosso foco não era este.

Na segunda parte, “campo político”, são abordados os avanços e retrocessos na legislação, tendo como foco a legislação brasileira, no que diz respeito ao reconhecimento das crianças como seres de direitos. Por último, em “campo científico”, discute-se a emergência da sociologia da infância nos campos de pesquisa, e a importância de seus estudos para a adoção de novas perspectivas e, com isso, mudanças de paradigmas nas compreensões sobre o que é ser criança e ter uma infância.

O segundo capítulo, “Participação e escuta na Educação Infantil” tem a intenção de discorrer sobre o direito a participação, apresentando sua complexidade, ou parte dela, trazendo conceitos e reflexões, e discutindo formas para se efetivar essa participação no espaço da Educação Infantil. Dividimos este capítulo em 3 tópicos. No primeiro, discorreremos sobre o surgimento do direito a participação e os desafios à sua efetivação, tanto em ângulo mais geral, na sociedade, como especificamente nas instituições de Educação Infantil. Em seguida, no segundo tópico, traremos diversos conceitos e teorias de participação e escuta, refletindo sobre suas implicações nas práticas de Educação Infantil. No último tópico, aborda-se os “caminhos possíveis”, no

qual apresentam-se algumas maneiras de se favorecer a participação das crianças e propiciar a escuta nos espaços de Educação Infantil.

Por fim, no terceiro capítulo, “Indicativos legislativos e uma iniciativa no Distrito Federal” buscaremos responder à questão inicial que nos propomos neste trabalho: de que forma a escuta das crianças está prevista e/ou assegurada nos documentos oficiais e diretrizes educacionais da Educação Infantil brasileira? Para responder essa questão, analisou-se a legislação oficial e os documentos orientadores da Educação Infantil, buscando indicativos de escuta, participação, consideração das diversas formas de expressão das crianças e seu reconhecimento enquanto sujeito de direitos ativos e participativos. Também analisamos documentos específicos do Distrito Federal, trazendo um Programa de Educação Infantil federal: a Plenarinha, que se propõe colocar as crianças como protagonistas de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.



## **CAPÍTULO 1 – CONQUISTA DA VISIBILIDADE SOCIAL DAS CRIANÇAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL**

Ao falar sobre criança e infância devemos levar em consideração diversos aspectos e campos que compõem suas histórias. O objetivo deste capítulo é tentar compreender como se deu a conquista da visibilidade social das crianças e da infância, e, também, discorrer sobre o processo de reconhecimento dos direitos das crianças ao longo dos anos.

O capítulo está dividido em três tópicos: no primeiro, “campo histórico- social”, se discorre sobre o processo histórico perpassado pelas crianças e pela infância na sociedade, tendo como foco as concepções e compreensões que foram sendo estabelecidas e modificadas sobre elas. No segundo tópico, “campo político”, são tratados os avanços e retrocessos na legislação, tendo como foco a legislação brasileira, no que diz respeito ao reconhecimento das crianças como seres de direitos; desde as Constituições Federais às leis educacionais específicas para a Educação Infantil.

É importante destacar que nesse percurso histórico, não é possível abarcar todas as abordagens e análises históricas. Os fatos não são lineares, os acontecimentos se dão de forma cíclica e processual. Aqui adotamos determinada perspectiva, com demarcações que foram consideradas para a elaboração do texto, buscando fazer uma breve retomada histórica sobre a infância e as crianças. Mas os momentos históricos não foram só estes e não existe somente esta abordagem, há muito mais do que foi abarcado aqui, porém nosso foco não era este.

Por último, no tópico “campo científico”, aborda-se a emergência da sociologia da infância nos campos de pesquisa, e a importância de seus estudos para a adoção de novas perspectivas e, com isso, mudanças de paradigmas nas compreensões sobre o que é ser criança e ter uma infância.

### **1.1 Campo histórico-social**

O que se compreende atualmente por criança e infância é fruto de processos históricos demarcados por muitos embates, lutas e conquistas de diversos movimentos e grupos sociais. Para que chegássemos a considerar a criança enquanto sujeito de direitos, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988, diversas concepções foram anteriormente estudadas por diferentes áreas do conhecimento científico. A

conquista dos direitos das crianças caminhou lado a lado com o que o discurso dominante na sociedade, em cada época, entendia por criança e infância.

Quando falamos em história da infância, um autor referência é Philippe Ariès, que escreveu uma obra – História Social da Criança e da Família, 1981 – dedicada ao estudo da evolução e das mudanças nas concepções de criança e família, desde a Idade Média. O autor foi um dos pioneiros nos estudos sobre o assunto e alertou para a importância de compreender as necessidades das crianças pensando na sua idade, como um período diferente da vida. Para ele, a infância é uma construção social, ou seja, nem sempre ela existiu, mas foi sendo construída de acordo com os acontecimentos históricos e as necessidades de cada sociedade. A partir de sua obra, historiadores europeus e americanos passaram a estudar concepções de infância, buscando compreender as crianças em seus contextos sociais e econômicos, observando as diferentes idades (LINHARES, 2016).

Ariès pesquisou “sobre como as crianças eram vistas e como as infâncias eram vividas em diversos tempos da história, para apreender como os conceitos foram se transformando até a contemporaneidade” (SCHRAMM; MACEDO; COSTA, 2019, p. 11). Em sua investigação, o pesquisador encontrou dificuldades no que dizia respeito as fontes de pesquisa, pois quase não havia documentos e registros que falassem sobre como a sociedade via as crianças; assim, ele precisou se basear em fontes diferentes, como pinturas, diários, testamentos, igrejas e túmulos; sendo as obras de arte as mais utilizadas.

Baseado na obra de Ariès, o educador italiano Franco Frabboni (1998) organizou em seu estudo “A Escola Infantil entre a Cultura da Infância e a Ciência Pedagógica e Didática” a compreensão histórica sobre a criança em três “identidades” ou fases, conforme descritas de forma mais detalhada a seguir:

**Primeira identidade** (Criança-adulto ou infância negada – séculos XIV e XV):

Até o século XV, não havia na sociedade um “sentimento de infância”, ou seja, não havia uma consciência da particularidade infantil. A sociedade não compreendia a infância como uma fase da vida, onde era necessário pensar em ações com sentidos e significados específicos, com peculiaridades próprias referentes a idade. As crianças eram tratadas da mesma forma que os adultos, não havia distinção entre os períodos de vida (SCHRAMM; MACEDO; COSTA, 2019).

Ao estudar as pinturas da época, Ariès (1981) percebeu como as crianças eram retratadas: com roupas, feições, posturas de adulto, incluindo até mesmo músculos.

Além das situações retratadas demonstrarem claramente o desconhecimento da sociedade sobre a existência da infância. Sebastiani (2008) cita a obra de Pieter Bruegel – *Visita à quinta*: “A deformação física ou moral não é dissimulada por Bruegel. Um cão dorme no berço do menino que acaba de ser amamentado; outro menino recebe esmola do burguês visitante. Ao fundo, uma mulher prepara manteiga, e outra sai em busca de água.” (p. 24)

As crianças recebiam cuidados básicos somente até conseguirem se virar sozinhas, naquela época consideravam que seria até os 7 anos, depois compartilhavam dos mesmos lugares, trabalhos, rotinas, festas, dentre outras formas de convívio social, que os adultos. Elas estavam mais expostas a exploração, a violência e até mesmo à morte, que era inclusive considerada “normal”. A taxa de mortalidade infantil e o índice de infanticídio praticado pelas mães eram muito altos, pois não havia uma preocupação diferenciada com a higiene e saúde das crianças, elas estavam à margem da sociedade.

**Segunda identidade** (Criança-filho-aluno ou criança-institucionalizada – séculos XVI ao XIX):

Juntamente com a Revolução Industrial, nos séculos XVI e XVII, aconteceu uma “virada de página” na história existencial da infância, segundo Frabboni (1998), pois houve uma mudança na postura da família na sociedade: a criança passou a receber mais atenção e a ser foco do interesse dos adultos. A família moderna surge e com ela o interesse pela educação das crianças.

É interessante citar que, devido aos avanços no conhecimento científico, a mortalidade infantil diminuiu, principalmente as mortes prematuras das crianças por falta de cuidado específico com a saúde. Além disso, as classes sociais mais ricas começaram a dar roupas específicas para diferenciá-las dos adultos.

Essa virada de página está diretamente relacionada às mudanças referentes ao modo de organização econômica e social. Antes da Revolução Industrial, não havia preocupação com uma educação e/ou longo tempo de preparo para o trabalho, pois a forma de produção na sociedade era mais rudimentar (economia feudal). Com o surgimento da sociedade moderna, com grandes mudanças, o mundo industrial, a burguesia, percebe-se uma sociedade mais complexa, sendo necessário um período de preparação maior para exercer novas funções na fase adulta. Passou-se então a fazer sentido pensar na infância como um período de desenvolvimento.

No entanto, essas transformações não ocorreram de forma simultânea em toda a Europa. Da mesma forma, essas ideias, durante muito

tempo, só foram direcionadas às crianças de classes sociais privilegiadas. No início da Revolução Industrial, crianças, de até mesmo seis anos de idade, eram dolorosamente exploradas, trabalhando lado a lado com adultos, recebendo metade do salário. (SCHRAMM; MACEDO; COSTA, 2019, p. 16)

Essa mudança na sociedade trouxe mais sentimentos afetivos, mais atenção e mais cuidados para as crianças, ou seja, um sentimento familiar juntamente com o sentimento de infância (GOMES, 2015). Desencadeou-se então a necessidade de se preparar todos os filhos para a fase adulta, e esse preparo seria feito pela escola, não mais pela família. Sebastiani (2008) aponta que a criança “foi separada dos adultos próximos (basicamente familiares) e mantida a distância na escola. Começa um longo processo de ‘enclausuramento’ das crianças” (p. 27) nos séculos XVIII e XIX. Essa citação diz respeito ao surgimento dos colégios internos, que eram comandados pelas ordens religiosas, muito fortes e presentes no pensamento dominante na sociedade.

Segundo Ariès (1978), esse surgimento do sentimento de infância foi caracterizado por dois momentos: a paparicação, relacionada a uma noção de fraqueza, inocência e proteção da infância; e a preocupação moral, relacionado à rigidez e disciplina que consideravam que se deveria ter com as crianças para que se tornassem adultos socialmente aceitos. O primeiro sentimento surgiu no seio familiar, despertado pela graciosidade e ingenuidade das crianças; os adultos se apegaram mais as crianças e expunham suas ações e gracejos como se fossem bichinhos de estimação. “O retrato de família predominante na arte do século XVIII, mostra estes sujeitos, antes inexistentes, formando parte do centro do mundo familiar.” (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008, p. 6).

O segundo sentimento surgiu das ordens religiosas, homens da lei e moralistas, preocupados com uma educação voltada para a disciplina e os costumes, de forma mais racional, diferente da paparicação. Sebastiani (2008, p. 6) discorre sobre essa dualidade:

Desse período, concluímos que a criança paga um preço alto pela conquista da sua identidade de criança-filho-aluno(a). Como diz Frabboni: é a criança institucionalizada, “[...] o direito de ser criança (de ter atenções/gratificações/espacos/jogos) é legitimado somente sob a condição de pertencer a esse tipo de família e a esse tipo de escola” (Frabboni, 1998, p. 67). Isto é, somente na estrutura de relações de propriedade e de poder. “A criança existe somente como minha, tua, nossa, sua criança, ou seja, dentro de uma estreita privatização de relações e de definições”.

No século XVII houve um aumento das obras pedagógicas que defendiam a ideia de que as crianças deveriam ser educadas para atender as necessidades da

sociedade. Cada obra apresentava diferentes perspectivas sobre a natureza da criança e sobre os princípios de sua educação. Schmidt (1997, p. 28) aponta três princípios: o cristão tradicional, o ambientalista e o utópico; cada um destes traz diferentes concepções.

O primeiro tem como exemplo representativo a obra de João Amós Comenio, “Didactica Magna”; aqui se concebe a criança como um fruto do pecado, então se acredita que ela deve ser salva, para isso ela deve ser reprimida e subordinada à autoridade dos pais, professores, Estado ou Igreja. A criança é um ser inferior e deve obedecer a esses seres superiores para tornarem-se aptas a viver em sociedade.

O segundo princípio, o ambientalista, tem como representante John Locke, que acreditava que as crianças nasciam como “tábulas rasas” que deviam ser moldadas pela sociedade; elas não nasciam nem boas nem más, e deveriam ser educadas para os bons costumes, tornando-se sujeitos racionais, aprendendo sobre corpo, saúde e espírito. Dahlberg, Moss e Pence (2003), intitulam essa criança de Locke como “reprodutora de conhecimento, identidade e cultura”, pois “durante a primeira infância, a criança pequena precisa ser equipada com os conhecimentos, com as habilidades e com os valores culturais dominantes que já estão determinados, socialmente sancionados e prontos para serem administrados” (p. 65). Ou seja, a criança vai apenas transmitir e reproduzir aquilo já existente na sociedade para a qual ela está sendo preparada.

De acordo com o princípio utópico, a criança nasce boa e com a vivência na sociedade acaba se tornando má. Dahlberg, Moss e Pence (2003) chamam essa concepção de criança como “Inocente, nos anos dourados da vida”. O representante desse pensamento é Jean Jacques Rousseau, considerado um dos primeiros pedagogos da história. Ele trouxe uma visão diferenciada sobre as crianças e sua educação, “propôs uma educação infantil sem juízes, sem prisões e sem exércitos” (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008, p. 8). Rousseau trouxe uma preocupação voltada para o desenvolvimento da sensibilidade, diferente de outros pensadores que destacavam a razão. Ele pensava na educação como corpo se movimentando, por isso, recomendava na educação da criança o exercício do corpo, dos órgãos e dos sentidos, entendendo-os como aspectos que desenvolvidos se transformariam em instrumentos para a criança construir o seu conhecimento.

Rousseau foi um dos primeiros a pensar na criança não como adulto inacabado, pecado original, animal irracional, papel em branco ou tábula rasa, mas como criança propriamente dita, que tem na infância um período específico onde o homem começa.

Ele pensava no desenvolvimento da sensibilidade, o exercício dos sentidos, para se alcançar a razão, a autonomia, a liberdade. Ou seja, ele foi o responsável pelo surgimento do conceito moderno europeu de infância. (SCHMIDT, 1997)

Outra concepção, muito importante até hoje, sobre a criança, está nos estudos de Piaget sobre os estágios de desenvolvimento. Aqui a criança é vista como “natureza”, uma criança científica, com estágios biológicos, “um ser essencial, de propriedades universais e capacidades inerentes, cujo desenvolvimento é encarado como um processo inato – biologicamente determinado, seguindo leis gerais” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.66).

Piaget acreditava que independente do contexto em que a criança estava inserida, de sua cultura, classe econômica, seria seguida certa “escada” ou ordem padrão de fases/estágios biológicos, com características específicas baseadas na idade, até que essa alcançasse a maturidade. Pode-se dizer que a criança é reduzida a categorias separadas de desenvolvimento (social, intelectual e motor, por exemplo). Piaget é um dos principais estudiosos da psicologia do desenvolvimento humano.

### **Terceira identidade** (Criança-sujeito social ou sujeito de direitos – século XX):

Como pudemos perceber, as transformações nas concepções sobre criança e infância ocorridas da Idade Média para a Moderna foram muito expressivas. As crianças passaram de miniadultos que não possuíam espaço na sociedade, sem um estilo de vida específico pensado para elas, para o surgimento de um sentimento de infância, onde estas começaram a se diferenciar dos adultos, nos espaços, nas vestimentas, nos cuidados; instituiu-se uma nova forma de pensar as necessidades da criança.

Na Idade Moderna predominava-se um binômio contraditório da criança pura (paparicação) e indomável (disciplinamento). Esse binômio traz uma ideia de criança “pobre”, fraca, passiva, incapaz, dependente dos adultos, isolada, reprodutora, subdesenvolvida. Podemos observar essa visão ainda presente no senso comum, todavia, agora outras concepções e outros valores foram atrelados a esses. Essas novas construções devem-se aos conhecimentos traduzidos pelos avanços na ciência, na tecnologia, e novos campos voltados para a criança, como por exemplo: pediatria, psicologia, pedagogia, psicanálise.

Segundo Corsaro (2003), é com a institucionalização da escola que o conceito de infância começa a ser alterado. Quando se começa a pensar numa pedagogia para as crianças, fala-se também sobre uma construção social da infância. Na sociedade contemporânea conseguimos perceber claramente a separação das faixas de idade, os

espaços específicos para os bebês, as crianças, adolescentes, adultos e idosos. “Para além das determinações naturais, as culturas humanas produziram e prosseguem produzindo significações para cada uma das etapas da existência do homem” (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008, p. 9).

Fala-se em uma invenção social da infância a partir do século XVIII, quando se funda um estatuto específico para essa faixa etária, ou seja, se criam valores morais e expectativas de conduta para a criança. Também começam a serem elaboradas leis, regulamentos, declarações internacionais, ordenamentos legais pensando nas crianças e seus direitos, o que está associado a uma mudança na concepção de criança e de infância presente na sociedade.

Com o fenômeno da globalização, a sociedade sofreu profundas mudanças, principalmente no que diz respeito às tecnologias e ao mercado de trabalho. A organização da família e até mesmo o convívio entre seus constituintes se modificou. A mulher não fica mais em casa cuidando dos filhos, enquanto o homem, considerado o provedor da família, sai para trabalhar; agora a mulher também trabalha, passa o dia fora. Com os pais fora de casa, trabalhando, a necessidade de um local onde as crianças pudessem ficar se tornou ainda mais expressiva. As instituições educativas, sejam creches, jardins de infância ou escolas, se tornaram esses locais.

O processo de se repensar as crianças e a infância iniciou, principalmente, na Europa, na década de 80, por conta das mudanças econômicas, sociais e no cotidiano das crianças. Repensou-se a relação das crianças com a família e o Estado e elas passaram a ser uma responsabilidade compartilhada de ambos. Pensando no relacionamento direto das crianças com o Estado, suas políticas e objetivos, passou-se a encarar as crianças e os pais como sujeitos independentes com situação legal separada, conceitualmente falando, aquelas começaram a ser consideradas como um grupo social, ganhando lugar reconhecido e independente na sociedade, com interesses e direitos próprios, como seres humanos individuais. Assim também a infância começou a ser considerada um componente da estrutura da sociedade, como um estágio do curso da vida, tão importante quanto os outros. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003)

As concepções atuais sobre as crianças as compreendem como atores sociais e competentes; elas não são mais apenas “reprodutoras de cultura”, mas sim “co-construtoras de conhecimento, identidade e cultura”. São sujeitos únicos, complexos e individuais (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Não existe um padrão de criança e de infância, sendo necessário considerar categorias como classe, gênero e etnia, bem como os contextos geográficos, políticos, econômicos, culturais e sociais em que elas estão inseridas e que configuram modos distintos de experimentar as infâncias (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Quando consideramos os contextos em que elas estão inseridas, podemos perceber também essas diferenças. Como aponta Sebastiani (2008), devemos nos perguntar de qual criança estamos falando: da criança de família rica, que estuda e brinca e tem sua rotina preenchida com incontáveis atividades interdisciplinares? Da criança que precisa ajudar na renda da família e por isso não consegue estudar ou brincar por falta de tempo? Da criança que vive em situação de rua nos grandes centros urbanos pedindo esmolas e, às vezes, cometendo infrações para sobreviver? A autora cita:

Todas são crianças, porém suas situações de socialização, condições de vida, seu tempo de escolarização, de brincadeiras e de trabalho são diferentes. É fundamental que tenhamos consciência dessas diferenças para que saibamos conhecer melhor as crianças com quem convivemos e por quem, como educadores, temos responsabilidades. (SEBASTIANI, 2008, p. 7)

Se considerarmos todo o processo e todas as mudanças nas concepções de criança e infância desde os estudos de Ariès (1978), os avanços econômicos, tecnológicos, de modelos de trabalho, de regras sociais, da ciência, até o surgimento da Sociologia da Infância mais recentemente, podemos perceber como as crianças conquistaram uma visibilidade social que antes parecia impossível. Essa conquista veio atrelada às mudanças ocorridas também no campo político, como veremos a seguir.

## **1.2 Campo político**

Assim como foi longo o percurso para que as concepções sobre criança e infância chegassem ao que temos atualmente, também no campo político as conquistas relacionadas à legislação e aos direitos das crianças passaram por grandes embates. Passando desde o período onde as crianças e a infância pouco recebiam algum tipo de reconhecimento nas legislações (até o século XVI), chegando até as conquistas trazidas pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e estabelecendo a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

A história dos direitos da infância, assim como a história da criança, é uma construção social configurada pelo caráter paradoxal quanto ao



reconhecimento da necessidade do direito e aos entraves para sua efetivação. (ANDRADE, 2010, p. 79)

Até o século XVI não havia um reconhecimento dos direitos e necessidades das crianças (o que podemos associar à falta de um sentimento de infância na sociedade), as crianças eram subjugadas ao poder ilimitado dos pais. Essa separação das crianças do mundo foi sendo modificada, gradualmente, a partir desse referido século, de forma mais significativa. Preocupações voltadas à sobrevivência, proteção e educação das crianças começam a surgir e delinear um espaço social específico pensado para elas, em que passa a ser possível resguardar algumas necessidades e direitos desse grupo.

Os séculos XVII e XVIII foram marcados pela origem e desenvolvimento do processo de criação dos Direitos da Criança, a partir da elaboração dos Direitos Naturais do Homem e do Cidadão, decorrida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Graças às contribuições das ciências da Pedagogia, Psicologia e Medicina, no século XIX a criança foi caracterizada “como uma categoria social com necessidades de proteção” (ANDRADE, 2010, p. 81). Apesar disso, somente no século XX novos significados foram atribuídos a infância. Andrade (2010) aponta que, segundo Soares (1997, p. 78) houve uma conscientização de que o futuro da sociedade dependeria das crianças, entendendo-as como fontes humanas essenciais.

Em 1923 foi promulgada a primeira Declaração dos Direitos das Crianças – ou Declaração de Genebra – tendo como base o trabalho pioneiro da inglesa Englantine Jebb (1914), e seu movimento internacional *Save the Children Fund International Union*, que discutia sobre a repercussão das guerras na vida das crianças. Na Declaração encontramos uma preocupação com a proteção e o auxílio à infância, dando foco para as necessidades relativas à sobrevivência das crianças.

Outro acontecimento muito importante, foi a criação do *United Nations International Child Emergency Fund* (Unicef), pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1946, com o objetivo de dar assistência às crianças órfãs da Segunda Guerra Mundial. Em 1953, esse fundo internacional passou a integrar permanentemente os órgãos da ONU, sendo utilizado para investimento em serviços sociais para as crianças e suas famílias, incluindo também os de educação.

Com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959, começa a surgir a imagem da criança como sujeito de direitos e prioridade absoluta nas ações do Estado. Apesar dos direitos proclamados, faltava um respaldo em lei internacional, para assim fazer com que os Estados elaborassem obrigações mais

específicas de proteção à infância. Esse respaldo veio através da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, em 1989, sendo um tratado internacional inovador, de caráter universal, que foi ratificado por 196 países.

Segundo Andrade (2010, p. 84), o grupo de direitos trazos pela Convenção podem ser divididos em três categorias, relativas à:

- Provisão: referente ao reconhecimento dos direitos sociais das crianças (aqui estão incluídos saúde e educação, segurança social, vida familiar, dentre outros);
- Proteção: onde encontramos reconhecidos, como o nome já diz, direitos referentes a proteção da criança contra discriminação, abuso físico e sexual, exploração, conflito e injustiça; e,
- Participação: nessa categoria estão os direitos civis e políticos das crianças (nome, identidade, liberdade de expressão e opinião, tomar decisões).

No século XXI, essa construção da imagem “criança cidadã” emerge de forma mais efetiva. É importante salientar a observação que Andrade (2010) faz a respeito dessa imagem. Segundo a autora, “requer, além da efetivação dos direitos de provisão e proteção, os direitos relativos à participação” (p. 84). Além disso, salienta a importância do direito à participação que, segundo ela, “é fundamental no cenário das instituições de educação para que as crianças possam exercer a condição de sujeitos ativos nesses espaços institucionais” (p. 85).

Quando falamos sobre a conquista dos direitos da infância especificamente no Brasil, percebemos uma mudança gradual entre as políticas pensadas (ou não pensadas) e as constituintes anteriores até a vigente atualmente. Andrade (2010) traz Costa (1994, p.122-45) para discorrer sobre essa evolução histórica dos direitos da criança no Brasil: segundo o autor, até os anos 1960 o caráter que prevalecia nas ações sobre a infância era assistencialista, normativo, correccional e repressivo; enquanto as décadas 1970 e 1980 marcam o início de um grande debate sobre a situação da infância brasileira, que acarretou, no fim dos anos 80, na elaboração e implantação de um novo ordenamento jurídico, sendo este um marco na história dos direitos das crianças.

A movimentação internacional em defesa dos direitos da infância, aliada à luta dos movimentos sociais no país, contrapondo-se ao regime autoritário militar e pela conquista da democracia, culminou com a instauração de um novo campo legal para as políticas de atendimento à infância, em que a criança deixará de ser objeto de tutela para figurar como sujeito de direitos. (ANDRADE, 2010, p. 88)

Uma das principais conquistas para as crianças nesse cenário é a do direito à Educação Infantil, traga pela Constituição Federal de 1988. Antes dela, a Educação Infantil não era considerada direito da criança nem dever do Estado, em algumas constituintes nem mesmo era citada. Como exemplo, podemos citar as nossas duas primeiras Constituições (1824 e 1891), nas quais a infância nem sequer era citada.

A primeira vez que vemos algum tipo de preocupação constitucional, no Brasil, sobre a infância, foi na de 1937, que trazia que o Estado Novo deveria providenciar o “cuidado e o amparo” à infância. Na Constituição de 1946, a responsabilidade se tornou “amparo e assistência”; é importante salientar que o texto dessa Constituição Federal trouxe a educação como direito de todos, além de trazer o formato administrativo e pedagógico descentralizado para o sistema educacional brasileiro, resultando na criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n. 4.024 de 1961.

Essa primeira LDB fez pequena referência à Educação Infantil, colocando-a como educação pré-escolar, no grau primário, que poderia ser ofertada nas escolas maternas e jardins de infância, para crianças de até sete anos de idade. Além disso, incluiu as empresas na educação dos filhos de suas trabalhadoras, também da mesma faixa etária. Em sequência temos a Constituição de 1967, que principiou a ideia de que uma lei própria deveria regulamentar a assistência à infância. Em 1971 foi promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei n. 5.692/1971. No que se referia a Educação Infantil, o texto apenas reforçava a participação das empresas na educação dos filhos de suas trabalhadoras, como já apontado na primeira LDB, de 1961.

Os anos 80 foram marcados por grandes lutas pela democratização do país, pela mobilização de movimentos populares em busca de seus direitos básicos. Durante o processo de elaboração da Constituição de 1988, a participação de grupos preocupados com os direitos da mulher teve papel importante, e fez com que creches e pré-escolas entrassem no texto da Carta, na parte referente à educação. Essa Carta Magna deu início a um novo momento na legislação infantil, pois reconheceu, pela primeira vez, a criança como cidadã (ANDRADE, 2010).

A Constituição Federal de 1988 delineou o campo da Educação Infantil, pois estabeleceu a responsabilidade do Estado com sua oferta, em creches e pré-escolas (artigo 280), sendo que compete aos municípios, prioritariamente, o atendimento da Educação Infantil (artigo 211). À União cabe prestar assistência técnica e financeira, buscando garantir um padrão mínimo de qualidade e equalizar as oportunidades entre os entes. Também estabeleceu o direito dos trabalhadores (homens e mulheres) à

assistência gratuita para seus filhos e dependentes em creches e pré-escolas, do nascimento aos 5 anos de idade (artigo 7º). Outra conquista importante foi a legitimação das creches como “instituições educativas, direito das crianças e das famílias trabalhadoras de usufruírem de espaços coletivos para os cuidados e educação de seus filhos” (ANDRADE, 2010, p. 91).

Dando seguimento às conquistas legais em favor da infância, temos, em 1990, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei n. 8.069/1990, que reafirma a condição de sujeito de direitos das crianças e adolescentes, e traz uma concepção de proteção integral direcionada a esses sujeitos, alterando o caráter assistencialista corretivo e repressivo das ações que prevaleciam anteriormente.

O ECA reconhece a necessidade de se colocar crianças e adolescentes como prioridade absoluta na agenda das políticas públicas, o que resultou numa nova divisão desse campo: “políticas sociais básicas, políticas assistenciais e programas de proteção especial para crianças e jovens em circunstâncias especialmente difíceis.” (COSTA, 1994, p.140). Esse estatuto também coloca como responsabilidade das famílias, da sociedade e do Estado a garantia dos direitos da infância e adolescência. No que se refere ao Estado, reafirma o que foi estabelecido na Constituição Federal de 1988: este possui a obrigatoriedade do atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos; assim como a responsabilidade do município na oferta da Educação Infantil. O ECA determinou a criação dos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, que funcionam como instrumentos na defesa do atendimento aos direitos destes.

Em 1993, a Lei Orgânica da Assistência Social (Loas) também trata do papel do Estado no que diz respeito ao atendimento da infância. No ano seguinte, foram formuladas diretrizes para uma Política Nacional de Educação Infantil, pelo Ministério da Educação e do Desporto, baseadas na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Segundo Andrade (2010, p.95) “a formulação da política de educação infantil reconhece o direito das crianças pequenas à educação, valorizando o papel da infância no desenvolvimento do ser humano e, sobretudo, a importância da educação na construção da cidadania.” Dentro dessas diretrizes, apresenta-se o cuidar e educar como funções complementares e indissociáveis da Educação Infantil, complementando o papel da família.

No ano de 1995, o documento *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* teve sua primeira edição, compondo um grupo com diversos direitos que devem ser assegurados às crianças nas creches e pré-

escolas (como, por exemplo, direito à brincadeira, higiene, saúde, proteção, afeto, a desenvolver a imaginação, criatividade, identidade, dentre outros), com isso dando ênfase à relevância da Educação Infantil para a defesa dos direitos das crianças.

O ano de 1996 ficou conhecido pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996). O projeto dessa lei levou 8 anos até ficar pronto e perpassou por um longo processo de discussão, tendo como participantes diversos grupos da sociedade. O que acarretou numa Lei ancorada em princípios democráticos, de liberdade, autonomia, descentralizado, que incentiva a colaboração entre os entes. Essa Lei reafirma caminhos que vinham sendo traçados e contribui com importantes passos para uma maior defesa e efetivação dos direitos das crianças.

A LDB reforça algumas determinações já trazidas em Leis anteriores: a educação é dever da família e do Estado, e direito de todos; a oferta da Educação Infantil, em creches e pré-escolas, é de responsabilidade dos municípios. E, como novidade, traz uma nova organização para a educação básica, que passa a ser composta por três níveis: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Assim, a Educação Infantil é reconhecida como primeira etapa da educação básica, e as creches passam a fazer parte do sistema nacional de educação. Apesar disso, a Educação Infantil não se constitui como nível obrigatório de ensino, mas como obrigação de oferta do poder público; o que significa que a matrícula não é obrigatória, mas a oferta do atendimento em creches e pré-escolas sim.

Em seu artigo 29, a LDB trata da finalidade da Educação Infantil, que é “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996). Podemos perceber um reconhecimento do direito das crianças ao seu desenvolvimento; inclusive é por meio da observação e registro desse desenvolvimento que será feita a avaliação nessa etapa, inaugurando a necessidade de novas práticas pedagógicas para a infância. Além disso, as orientações para as instituições de Educação Infantil priorizam propostas pedagógicas que envolvam práticas de educação e cuidado, sem objetivo de ser um “preparatório” para o ensino fundamental, também exigem formação em nível superior dos educadores que comporão a equipe, sendo necessário que haja um educador com, pelo menos, um curso de formação de professores, na direção das instituições.

No ano de 1998, dois documentos foram publicados: *Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil* e o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, em três volumes. O primeiro foi direcionado as instituições de educação, buscando contribuir para a elaboração de diretrizes e normas; e o segundo é um conjunto de sugestões para os docentes de creches e pré-escolas. Apesar de discutir conceitos importantes sobre a Educação Infantil, o Referencial Curricular foi considerado um retrocesso por muitos educadores, por trazer uma ideia escolarizante e homogênea para a Educação Infantil.

Outra conquista de grande importância no reconhecimento dos direitos das crianças são as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, aprovadas em 1999, de caráter mandatário. O texto dessas Diretrizes traz reconhecimento notório dos direitos das crianças, considerando-as como seres íntegros, completos, totais e indivisíveis. Em relação as orientações para as instituições de Educação Infantil, reafirmam o que a LDB de 1996 estabelece e ainda trazem novas contribuições, indicando os princípios fundamentais que devem ancorar as instituições e as ações dos profissionais da educação com as crianças: princípios éticos, políticos e estéticos.

Dentro desses princípios está o respeito e a valorização a diversos aspectos importantes para a educação das crianças, como o respeito a autonomia, as identidades e singularidades, aos direitos de cidadania e criticidade, a valorização da criatividade, das diversas culturas e manifestações artísticas, do meio ambiente, da ludicidade, da sensibilidade, dentre outros. As Diretrizes também indicam que as atividades planejadas nas instituições de Educação Infantil devem considerar como eixos norteadores a brincadeira e as interações, proporcionando experiências diversificadas para as crianças.

Conforme reflete Andrade (2010, p.102), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil reconhecem as creches e pré-escolas como

[...] espaços de construção da cidadania infantil, onde as ações cotidianas junto às crianças devem, sobretudo, assegurar seus direitos fundamentais, subsidiadas por uma concepção ampla de educação e no questionamento constante sobre que educação queremos para nossas crianças hoje e no futuro.

Em 2000, as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil, através do Parecer n. 4/2000, trouxeram orientações em relação a aspectos normativos da Educação Infantil, buscando guardar as especificidades dessa etapa da Educação Básica em relação aos demais níveis de ensino.

O primeiro Plano Nacional de Educação veio em 9 de janeiro de 2001, aprovado pela Lei 10.172. O Plano surge com a intenção de organizar o sistema educacional, pois traz diretrizes, metas e objetivos para cada nível de ensino educacional para um prazo de 10 anos, que é o tempo de duração do plano (2001 - 2010). Reconhecendo a importância da Educação Infantil para a formação e desenvolvimento das crianças, o PNE traz um conjunto de 26 metas referentes a ampliação da oferta do atendimento nas creches e pré-escolas, aos padrões de infraestrutura nessas instituições, a implantação de um programa nacional de formação dos profissionais desse nível de ensino, dentre outras metas.

Alcançando um dos objetivos do PNE, em 2006 foi apresentado o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Seu objetivo era determinar padrões de referência a respeito da organização e funcionamento das instituições de EI, visando possibilitar uma educação infantil de qualidade que garanta o desenvolvimento integral das crianças. Ainda no mesmo ano, foram publicados outros documentos: os Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil, Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil e a Política Nacional de Educação Infantil.

Este último documento, publicado pelo MEC, trata do direito da criança de 0 a 6 anos à Educação, segundo Andrade (2010, p.108):

Destaca a necessidade da indissociabilidade entre cuidar e educar, o papel complementar das instituições de educação infantil à educação familiar, o direito da criança à educação infantil, a inclusão de crianças com necessidades especiais e o brincar como forma privilegiada de a criança conhecer o mundo e a formação de professores.

Além dos documentos, leis, resoluções, também foram criados diversos programas para o atendimento e garantia dos direitos das crianças, como por exemplo os programas Caminho da Escola<sup>1</sup>, Proinfância<sup>2</sup> e Proinfantil<sup>3</sup>. Essas mudanças e avanços

---

<sup>1</sup>O Programa Caminho da Escola foi criado pelo governo do Distrito Federal em 2007 e tem como objetivo melhorar a qualidade e segurança do transporte escolar rural e ribeirinho, padronizando, renovando, adaptando e ampliando a frota dos veículos. Tem como público alvo os estudantes da Educação Básica da rede pública dos municípios, DF e estados. BRASIL, 2007, Caminho da Escola. Mais informações: <https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/caminho-da-escola>;

<sup>2</sup>O Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil, mais conhecido como Proinfância, é um programa do governo federal, criado em 2007, de assistência financeira, que visa melhorar a infraestrutura de creches e pré-escolas públicas, seja com a compra de equipamentos e mobiliário ou com reformas e construções de novas estruturas. O objetivo é garantir o acesso das crianças à Educação Infantil. BRASIL, 2007, Proinfância. Mais informações: <http://portal.mec.gov.br/proinfancia>;

na legislação, principalmente educacional, contribuíram para a construção de uma sociedade com mais espaços e olhares voltados para os pequenos.

### 1.3 Campo científico

As contribuições sobre infância e criança advindas do campo científico chegaram de diversas áreas: da medicina, da psicologia, da biologia, da estatística; essas áreas trouxeram diferentes visões para os estudos sobre a criança e a infância e sobre seus direitos. Entretanto, o foco sempre foi muito voltado para o adulto. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA; 2010)

Com os pedagogos, no século XIX, influenciados pela psicologia do desenvolvimento, debateu-se mais sobre a educação da criança, mas ainda muito voltada para a formação do adulto, da nova geração futura. Foi a partir do final da década de 1980 que esse olhar, que estava sempre mais voltado para o que a criança viria a ser, passou a ser mais direcionado para o que a criança já é. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA; 2010). Com as contribuições tragas pela revisão crítica sobre infância pela Sociologia, um novo campo científico começou a se constituir: a Sociologia da Infância. No Brasil, esse campo começou a se constituir na década de 1990.

Segundo Abramowicz e Oliveira (2010, p.41): “A Sociologia da Infância fará algumas inflexões na tentativa de falar da criança e da infância a partir de outros referenciais e, também, prescreverá novas e outras modalidades para entender o que é ser criança e ter uma infância.” Nascimento (2009) aponta para uma mudança de paradigma: “a infância deixa de ser vista como um ‘tempo de passagem’ para constituir-se como uma categoria na estrutura social” (p. 32). O olhar trago pelos estudos e pesquisas da Sociologia da Infância considera a criança como ator social, como sujeito pleno de direitos.

Já Manuel Sarmiento (2008) aponta três abordagens de estudo: a perspectiva estrutural, que adota uma visão da infância como categorial geracional; a perspectiva interpretativa, que estuda as relações das crianças entre pares e acredita que elas baseiam essas relações na cultura social dos adultos; e a perspectiva emancipatória, “que estuda a criança como grupo minoritário nas relações sociais e busca sua

---

<sup>3</sup> Proinfantil, ou Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil, é um programa criado pelo Ministério da Educação, em 2005, que possui como objetivo a formação de professores que já atuam na Educação Infantil, mas não possuem a formação exigida pela legislação para o magistério. É um curso em nível médio, à distância, na modalidade Normal, com duração de dois anos. BRASIL, 2005, Proinfantil. Mais informações: <http://portal.mec.gov.br/proinfantil>.



emancipação social.” (NASCIMENTO, 2009, p. 33). Ambas categorizações sobre os estudos da Sociologia da Infância possuem semelhanças.

Essa nova proposta teórico-metodológica traga pelos estudos sociais da infância é decorrente de debates, na sociologia, a respeito dos conceitos de socialização. Delgado e Müller (2005, p. 351) apontam: “a perspectiva sociológica deve considerar não só as adaptações e internalizações dos processos de socialização, mas também os processos de apropriação, reinvenção e reprodução realizados pelas crianças.”

Isto significa que os sociólogos da infância discordam do conceito de socialização de Durkheim, que é um modelo impositivo, tendo como base a ação dos mais velhos (adultos) sobre as crianças. Eles adotam um modelo interativo, que acredita na construção do ser social através de diversas negociações com os seus próximos. Ou seja, “a socialização é um trabalho do ator socializado que experimenta o mundo social” (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 353).

Dessa forma, compreendendo as crianças como atores sociais que interagem no mundo, podendo criar e modificar cultura, na medida em que negociam, compartilham e ressignificam, a Sociologia da Infância busca metodologias que tenham como foco o ponto de vista das crianças; conforme defende Corsaro (1997, 2003): estudos com a participação das crianças, ouvindo suas vozes, olhares e experiências, e não estudos sobre o que os adultos pensam sobre as crianças.

Entretanto, sabe-se que existem diversas dificuldades de se fazer pesquisa *com* crianças. Abramowicz (2018) aponta algumas dessas dificuldades: a contemporaneidade da criança, por ela ser presente, passado e também futuro, está numa “fratura” de tempo, como a autora coloca. Mais uma dificuldade citada pela autora está numa “micropolítica”, um movimento realizado pelas escolas e pela sociedade em considerar a criança politicamente conformada, então são incapazes de ouvi-las (p. 375). Também existem dificuldades em relação às metodologias adotadas para as falas das crianças, principalmente as menores.

Delgado e Müller (2005) citam três dificuldades que precisam ser superadas na pesquisa com as crianças: a necessidade de se abandonar a lógica adultocêntrica; o método utilizado na entrada do campo de pesquisa; e o respeito a ética em relação a participação das crianças (p. 354-355). Todas essas dificuldades apontadas pelos autores (que não são as únicas), se devem a práticas ainda baseadas em concepções antigas sobre as crianças (como vir a ser adulto ou a criança como um receptáculo passivo), que, mais recentemente, têm sido questionadas do ponto de vista teórico e,

com novos campos de pesquisa, como a sociologia da infância, têm sofrido intervenções no âmbito da prática, buscando alinhar as concepções deste campo as novas ações com a infância.

## **CAPÍTULO 2 – PARTICIPAÇÃO E ESCUTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Depois de compreender o percurso histórico perpassado pelas crianças e pela infância até serem reconhecidas como sujeitos de direitos, neste capítulo será abordado especificamente o tema central deste trabalho: a escuta na Educação Infantil, que está vinculada ao direito de participação das crianças. O objetivo deste capítulo é discorrer sobre o direito a participação, apresentando sua complexidade, ou parte dela, trazendo conceitos e reflexões e discutindo formas para se efetivar essa participação no espaço da Educação Infantil.

Este capítulo está dividido em três partes. Na primeira parte, trataremos o surgimento do direito a participação e os desafios à sua efetivação, tanto em ângulo mais geral, na sociedade, como especificamente nas instituições de Educação Infantil. Dando seguimento, na segunda parte serão abordados os conceitos de participação e escuta, demonstrando também a que linha de pensamento adotada para o desenvolvimento deste trabalho. Também serão destacadas reflexões sobre essas ideias, abordando suas semelhanças e divergências.

Na terceira parte, abordaremos “caminhos possíveis”, maneiras de se favorecer a participação das crianças e propiciar a escuta nos espaços de Educação Infantil. Aqui abordaremos ideias e possibilidades para uma mudança de paradigma na educação dos pequenos, defendendo os princípios de uma educação democrática. É importante ressaltar que este tema é bastante rico e complexo e este capítulo não é suficiente para abarcar toda sua discussão.

### **2.1 O direito a participação e seus desafios**

Conforme abordado no capítulo anterior, pode-se observar que as crianças possuem seu direito à participação assegurado desde 1989, quando a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança foi promulgada. A Convenção trouxe três grupos de direitos: Provisão, Proteção e Participação (este em seu Artigo 12). A escuta das crianças está incluída dentro desse último grupo, contudo, ele tem sido o menos enfatizado em relação aos demais (AGOSTINHO, 2013, p. 232). Tanto no que diz respeito às práticas sociais, quanto à elaboração de políticas públicas, os direitos de

Participação das crianças têm sido, tradicionalmente, os mais complexos e controversos, além de enfrentarem inúmeros desafios para sua efetivação.

Tal falta de atenção a esse grupo de direitos pode estar relacionada a diversas razões e obstáculos. Primeiramente, ao abordar temáticas que envolvem os direitos das crianças, não podemos deixar de considerar que o reconhecimento desses direitos veio de forma tardia, principalmente a compreensão dessas enquanto cidadãs, sujeitos de direitos próprios, ativos em seu processo social e de desenvolvimento. Segundo Agostinho (2014, p. 1132),

Tal fato se deve a concepções, calcadas na Psicologia do Desenvolvimento e na Sociologia de cariz durkheimiano, que não reconhecem nas crianças as competências que os adultos consideram necessárias para o exercício da cidadania, associadas à idade, imaturidade, vulnerabilidade, entre outros aspectos.

Apesar do reconhecimento legal das crianças como atores sociais, cidadãos com voz própria e direitos próprios, a sociedade tende a não reconhecer a capacidade de contribuição que as crianças têm para a cultura e melhoria da sociedade; além de não reconhecerem e incentivarem sua capacidade de escolha, reflexão, argumentação, criticidade, compreensão, proposição, dentre outras (LANSDOWN, 2010). As crianças ficam a margem das escolhas e decisões que lhes envolvem. Kátia Agostinho (2013), acrescenta: “frequentemente os adultos subestimam a capacidade das crianças ou não apreciam o valor de suas perspectivas, porque elas não se expressam da mesma forma que os adultos” (p. 233).

Essa reflexão nos leva a outro aspecto essencial quando se pensa a participação das crianças: as suas formas de expressão. As crianças participam e se manifestam das mais diversas formas, que não se restringem a fala e à escrita – os meios mais consagrados na nossa sociedade; até mesmo por que essas expressões ainda estão em processo de desenvolvimento para as crianças, principalmente as menores.

Os ricos e diversos modos comunicacionais pelos quais as crianças se expressam revelam suas formas de serem e estarem. Nelas não recaem distanciamentos e divisões das dicotomias instauradas; mente e corpo, razão e emoção são pares híbridos, que se expõem em presença nas formas como conduzem a tessitura de suas ordens sociais com o grupo de pares e com os adultos. (AGOSTINHO, 2014, p. 1137)

A criança utiliza diferentes linguagens para expressar suas opiniões, preferências, sentimentos e pontos de vista, dentre os principais podemos citar: o corpo, com seus movimentos, gestos e expressões; os afetos, seja com outras crianças ou com

os adultos; o humor, olhares, choros, risos e sorrisos; as culturas de pares, em especial pelas brincadeiras. A complexidade da participação infantil está em compreender essa multidimensionalidade de formas comunicacionais. Além das diferentes formas de expressão, não se pode esquecer que cada ser é único e possui tempos, jeitos, culturas, cotidianos diferentes. Portanto, não significa que, por ser criança, todas estarão nos mesmos ritmos, reagindo das mesmas formas. Algumas podem participar de forma mais individual, outras de forma coletiva, assim como algumas terem facilidade com os ambientes formais e outras com momentos mais informais. (AGOSTINHO, 2013)

Com isso, podemos refletir sobre a importância que tem a formação adequada dos profissionais que atuarão na Educação Infantil. Como mediadores do processo educativo com as crianças, os professores possuem papel fundamental no que diz respeito a participação das crianças, pois precisam estar devidamente preparados para apreenderem esse conteúdo expressado e comunicado de diferentes formas pelas crianças.

Os planejamentos e encaminhamentos pedagógicos devem ter como centro do processo a compreensão e o reconhecimento das crianças como atores sociais e com voz própria, tomando cuidado para não incorrer em modelos adultocêntricos de atuação. Agostinho, Demétrio e Bodenmüller (2015, p. 232) apontam que, de acordo com os estudos sobre a Pedagogia da Infância<sup>4</sup>, deve-se haver o intuito de ampliar e enriquecer os repertórios das crianças nos planejamentos dos professores. Para isso, os cursos de formação de professores e de formação continuada precisam ter experiências e práticas que incluem a escuta e participação efetiva e significativa das crianças.

Outro ponto importante a respeito da falta de atenção ao direito de participação das crianças é a tensão, conforme chama Agostinho (2014, p. 1129), entre as ideias de proteção e participação. Essa tensão está relacionada a linha tênue existente entre os dois direitos, pois corre-se o risco

[...] de colocarem muita ênfase na visão das crianças como seres autônomos e competentes, subestimando o seu lado dependente e vulnerável. É necessário manter o equilíbrio na educação infantil entre a dependência e a competência das crianças pequenas, favorecendo a

---

<sup>4</sup>De acordo com Barbosa (2010), Pedagogia da Infância “Constitui-se de um conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais. Essa perspectiva pedagógica consolida-se, na contemporaneidade, a partir de uma crítica histórica, política, sociológica e antropológica aos conceitos de criança e infância. Mais informações em: <https://gestrado.net.br/verbetes/pedagogia-da-infancia/>

construção de autonomia em contextos de socialização.  
(AGOSTINHO, 2013, p. 238)

Isto significa que, na tentativa de dar autonomia às crianças para participarem, tomarem decisões, se expressarem, pode-se cair no erro de entendê-las e tratá-las como adultos. Assim como na ânsia de protegê-las, observando a particularidade da infância, suas necessidades, vulnerabilidades e fragilidades, acabar por silenciá-las ainda mais. É necessário haver um equilíbrio entre os direitos, pois eles são interdependentes e não excludentes entre si. (AGOSTINHO, 2013, 2014)

Outro desafio a ser enfrentado é que a participação das crianças é considerada um desafio ao poder dos adultos, principalmente da família, na maioria das culturas. Os pais temem perder o controle sobre seus filhos. (TOMÁS, 2007). O que nos leva a outro obstáculo: as estruturas sociais não estão preparadas para receber e lidar com crianças ativas e participativas, pois as organizações são predominantemente verticais, e as crianças costumam ficar na posição mais baixa na hierarquia. E isso ainda se deve às antigas concepções sobre a infância e a criança. (TOMÁS, 2007).

## **2.2 Conceitos e reflexões**

No atual momento político e social que estamos vivendo, de guerra e ofensiva aos nossos direitos, de violência, repressão e imposições de um projeto conservador, mercantilista e excludente, que vem tornando as desigualdades sociais cada vez maiores, desmanchando a educação e tantas conquistas sociais de igualdade, percebemos a necessidade de se retomar um projeto democrático e emancipatório. (AGOSTINHO, 2020). Pensar uma educação baseada em princípios democráticos é uma das maneiras para se retomar esse projeto humanitário na nossa sociedade, começando pela Educação Infantil, que é a primeira etapa da Educação Básica.

A defesa é a de acentuar, adensar, fomentar, fortalecer práticas pedagógicas democráticas nas creches e pré-escolas, assim como em todas as instituições de ensino – universidades, escolas, para que sejam espaços de resistência em tempos de ataques à democracia, onde possamos pensar e efetivar alternativas democráticas construídas coletivamente. (AGOSTINHO, 2020, p. 379)

Para isso, considera-se crucial para a construção de uma sociedade justa e democrática, que defende os direitos sociais e se contrapõe a exclusão social, a manutenção e preservação de uma educação infantil com a participação e escuta das crianças. Ao falar sobre participação e escuta infantil faz-se necessário abordar um

emaranhado de temas e conceitos que estão ao seu redor e que nos ajudam a desvendar parte de sua complexidade, que nem mesmo será esgotada no decorrer deste trabalho.

Não podemos pensar em participação sem falar nas ideias de democracia comunicativa, justiça social e cidadania vivida. Agostinho (2013, p. 230) fala sobre os estudos de Iris Young (1997) para trazer o conceito de democracia participativa, que, segundo ela, é uma concepção ampla e plural de comunicação, porque volta sua atenção aos aspectos não linguísticos da comunicação, adotando perspectivas diversas e uma pluralidade de estilos de falas e expressões para estabelecer um diálogo político e social, quando se busca uma solução para problemas coletivos. É uma forma de comunicação que propõe maiores possibilidades de diálogo entre diferentes culturas e diferentes posições sociais. Nas palavras da autora, a democracia comunicativa:

[...] inclui a expressão de entendimentos comuns e o reconhecimento de significados compartilhados, atenta aos aspectos não linguísticos da comunicação, à ética do cuidado e da solidariedade para com o Outro e ao reconhecimento da diferença, preserva a pluralidade e valoriza a emoção e a sensibilidade (AGOSTINHO, 2015, p.75)

Adotando essa ideia, busca-se não favorecer grupos ou pessoas que possuem determinados privilégios linguísticos, simbólicos e materiais (por exemplo, excluir o poder de participar das crianças por não terem a fala e a escrita completamente desenvolvidas e beneficiar adultos, com essas linguagens mais desenvolvidas); assim como também buscar diferentes posicionamentos em busca de consenso e compreender que as condições de participação de cada grupo e pessoas não são iguais. Portanto, podemos perceber que “os modos próprios das crianças de expressarem encontra reconhecimento nessa ideia de democracia” (AGOSTINHO, 2013, p. 231), pois possuem variadas formas de participação.

A justiça social está relacionada a uma necessidade de mudança social, ligada a cidadania e a comunicação democrática inclusiva. (AGOSTINHO, 2013, 2014, 2015) A democracia e a participação são elementos-chave para o estabelecimento dessa justiça. Agostinho (2013) aponta que essa justiça não está relacionada apenas a fatores econômicos, mas também possui outras dimensões, como a “exploração, marginalização, desempoderamento, imperialismo cultural e violência” (p. 230), que ela chama de “cinco faces da opressão”. Portanto, a autora defende a valorização do caráter positivo da diversidade e das diferenças de grupo, em suas singularidades de gênero, raça, etnia, geração, cultura, etc.

No caso das diferenças entre crianças e adultos, defende-se a ideia de uma interdependência social, onde há uma dependência mútua entre essas duas categorias geracionais. (AGOSTINHO, 2013) As crianças não são como os adultos e não podem desfrutar dos mesmos direitos civis e políticos da mesma maneira, assim como possuem direitos que são específicos enquanto direitos das crianças. Estas são certamente dependentes dos adultos, mas a sociedade também depende das crianças para a continuação da sociedade e futuro da existência humana.

A cidadania para as crianças constantemente veio de forma muito relacionada a adultez, ao vir a ser, à criança como cidadã do futuro, ignorando-as como cidadãs em seu momento atual de vida. Agostinho (2013) defende a cidadania como expressão da ação humana, como um conjunto de direitos que permite às pessoas agirem. Ela relaciona a cidadania à participação ativa e coloca-as como chave para a noção da ação humana, e acrescenta: “o foco sobre a cidadania das crianças reforça a necessidade de uma concepção dialética da mesma, que vai além de um conjunto de direitos e salienta o valor e a importância da ideia de ‘cidadania vivida’” (p. 234).

A defesa da participação infantil e a ideia de cidadania vivida estão ligados, pois quando pensamos na cidadania das crianças, observamos que as ações que elas exercem no seu cotidiano, que lhes são significativas, suas experiências, não são consideradas para seu reconhecimento enquanto cidadãos, pois elas não tiveram participação na sua organização. A ideia da cidadania vivida é que sua competência e voz sejam reconhecidas, para que possam influenciar seus mundos sociais e culturais, podendo dessa forma, exercer influência sobre os critérios que as incluem como cidadãos. (AGOSTINHO, 2014) Ou seja, a cidadania vivida é importante para que as crianças sejam reconhecidas como cidadãos ativos, não mais como objetos de socialização (PERCY-SMITH; THOMAS, 2010), passivos das escolhas políticas e práticas adultas. Com a participação ativa e significativa das crianças, pode-se contribuir para o fortalecimento da democracia.

As crianças sempre estiveram presentes e participaram nos diferentes ambientes que estiveram, seja em casa, na escola, na igreja, nos espaços públicos; contudo, essa participação era invisibilizada, e não estava associada a um direito delas que deveria ser respeitado (TOMÁS, 2007, p. 47). A criança participa por ser “um indivíduo autônomo, cooperativo e competente, com direitos e deveres, reflexivo e crítico, ativo e participativo, que se relaciona com o mundo e as pessoas, com as coisas e o



conhecimento” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p.1), não por ter espaço adequado para isso.

Na medida em que as concepções de criança e infância foram avançando, ao menos em âmbito legal e científico, e a infância passou a ser reconhecida como uma construção social e as crianças como atores sociais, agentes ativos, com voz e com capacidade de comunicação, os conceitos de participação e escuta dessa categoria passaram a ganhar mais espaço nas pesquisas, em especial pelas áreas da Sociologia da Infância e Pedagogia da Infância.

Conforme aponta Catarina Tomás (2007), o conceito de participação possui sentidos variados que convergem entre si. Dentre os conceitos, há certa unanimidade em considerá-la como “um processo fundamental do sistema democrático” (TOMÁS, 2007, p. 48). Buscamos fugir do caráter ilusório que alguns conceitos possuem, e seguimos aqui a linha de autores como Catarina Tomás, Kátia Agostinho, Manuel Sarmiento, Barry Percy-Smith e Nigel Thomas, Peter Moss, dentre outros, que acreditam numa perspectiva de educação democrática voltada para a emancipação e cidadania. Segundo Agostinho (2010, p. 25) “A ideia de educação democrática e justa traz consigo o imperativo da participação”.

Agostinho (2013), aborda a participação como o poder que as crianças têm de exercerem influência sobre questões que lhes são importantes, de forma que suas opiniões exerçam real efeito nas tomadas de decisões, quando há razão suficiente para tal. Segundo a autora, “a participação efetiva das crianças nas práticas pedagógicas é uma estratégia pensada como respeitosa aos sujeitos envolvidos no ato educativo”, e deve “ser pensada como prática da cidadania vivida” (2010, p. 5). Sarmiento, Fernandes e Tomás (2006), apontam, na mesma linha de pensamento, que

[...] a participação apresenta-se, então, como condição absoluta para tornar efectivo o discurso que promove direitos para a infância e, portanto, a promoção dos direitos de participação, nas suas várias dimensões – política, econômica e simbólica – assume-se como um imperativo da cidadania da infância” (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2006, p.1).

Assim como a democracia é um fenômeno processual, a participação também não é dada, pronta em si própria, é “um processo que envolve interação, expressão de ideias, pensamentos, opiniões, escolhas, negociações; enfim, é praticada na relação social” (AGOSTINHO, 2015, p. 76). Ela é construída com o tempo, aprendida, refinada, necessita de um exercício de observação e escuta (AGOSTINHO, 2020, p. 384).

Consoante a essa ideia, Percy-Smith e Thomas (2010) apontam a participação como uma variável em construção, que deve levar em consideração os sentidos e contextos sociais e culturais em que esta acontece.

Moss (2008) considera que a participação é uma estratégia que deve ser usada nas creches e pré-escolas que pretendem seguir princípios de uma educação democrática. Para ele, a participação é um “princípio de senso cívico”, uma forma de crianças e adultos tomarem decisões de forma conjunta, além de ser “um meio para opor-se ao poder e a sua vontade de controle, como também a formas de opressões e de injustiça que necessariamente derivam de um exercício ilimitado de poder” (MOSS, 2008, p. 11). Ao abordar os direitos tragos pela Convenção dos Direitos da Criança (1989), Fernandes (2005, p. 36), considerou os direitos de participação como:

Aqueles que abarcam o direito da criança a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu benefício, que deverão traduzir-se em acções públicas para a infância, que consideram o ponto de vista das crianças.

Alguns autores, como Oliveira-Formosinho (2001), Dahlberg, Moss e Pence (2003) e Bondioli (2004) associam a participação a um requisito para a qualidade na Educação Infantil, pois a criança precisa ser ouvida para se pensar na qualidade de sua educação. E esse processo de escuta deve ser problematizador, dinâmico e situado. O direito de participação é um direito pelo qual se pode realizar e proteger outros direitos (TOMÁS, 2007, p.49).

Lansdown (2005, p. 16-18) nos indica a existência de três diferentes níveis e graus de participação das crianças:

- Processos consultivos: o adulto reconhece as opiniões e experiências das crianças. Caracterizam-se por ser processos iniciados por adultos, dirigidos e administrados por adultos e privados de toda a possibilidade de que as crianças controlem os resultados;
- Processos participativos: caracterizam-se por serem iniciados por adultos, implicarem a colaboração das crianças e atribuírem às crianças o poder de exercer influência ou expressar dúvidas sobre o processo e os seus resultados;
- Processos autónomos: processos nos quais as crianças têm o poder de empreender a acção. Caracterizam-se pela identificação por parte das crianças dos temas a tratar; os adultos actuam como facilitadores e há controlo do processo por parte das crianças. (TOMÁS, 2007, p. 50)

A autora também aponta que quanto mais profundo for o nível de participação, maior será a capacidade que as crianças vão adquirir para influenciar o que acontece com elas e mais oportunidades terão para aumentar seu desenvolvimento pessoal. Se

forem adotadas práticas democráticas de participação com as crianças desde cedo, elas vão desenvolver o quanto antes um sentimento de pertença social, percebendo que suas opiniões e seus argumentos são importantes para as decisões do coletivo. Esse tipo de sentimento de pertença social – sentimento tão necessário para o alcance da justiça social – é o que vai torna-las cidadãos ativos na vida em sociedade. A participação é o que concretiza a criança como sujeito de direitos (TOMÁS, 2007, p. 51).

A participação depende da capacidade do adulto para a escuta da criança. Mas a escuta não é simplesmente o ato de ouvir a fala do outro. A escuta implica “reconhecer as muitas linguagens, os muitos símbolos e códigos que as pessoas usam para se expressar e se comunicar” (RINALDI, 2016, p. 236). É fundamental escutar a criança, numa perspectiva que busque o diálogo atento e que esteja elencado no respeito mútuo, sem relações verticalizadas e imposição de poder. A escuta requer uma comunicação que seja verbal e não verbal, que utilize diversas linguagens, pois a criança quando fala, ela não só verbaliza, mas ela fala através do corpo, de seus gestos, movimentos (GOBBI, 2010).

Rinaldi (2016) nos aponta que escutar demanda tempo e que o tempo é o melhor presente que podemos dar às crianças, pois o tempo nos possibilita ouvir e ser ouvido por elas. A escuta também demanda sensibilidade, curiosidade, dúvida, abertura a mudança, respeito à diferença, ação, reflexão, atenção, coragem, suspensão de julgamentos (p. 236-237). Concordamos com Oliveira-Formosinho (2019) ao dizer que as crianças possuem muitas coisas interessantes para nos dizer se realmente quisermos ouvir o que elas querem dizer e não o que queremos que elas nos digam.

Ouvir as crianças é um fator primordial para compreender suas experiências e poder, dessa forma, propor novas experiências (AGOSTINHO, 2010). Contudo, depois de se dispor a ouvir as crianças, deve-se pensar no que fazer com essas informações. E para que a escuta não seja algo vazio, sem significado, Agostinho (2020) nos indica a necessidade de uma *ausculta*. Segundo Rocha (2008, p. 45),

[...] o termo *ausculta* não é apenas uma mera percepção auditiva nem simples recepção da informação - envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro. Inclui a recepção e compreensão, que, principalmente neste caso - o da escuta da criança por adulto sempre passará por uma interpretação. Tal análise da expressão oral do outro/criança orienta-se pelas próprias intenções colocadas nessa relação comunicativa - lembrando que, quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais.

Escutar as crianças e conhecer seus pontos de vista não é uma tarefa fácil, requer correr riscos, estar preparado para o não planejado, para o inesperado; por vezes coloca em xeque até mesmo nossas convicções, nossas verdades. A escuta requer mudanças de paradigmas, respeito à infância e à criança, reconhecendo suas vozes e seus jeitos de ser e estar no mundo. “A escuta é disponibilidade ao outro e a tudo que ele tem a dizer. E mais: a escuta torna-se, hoje, o verbo mais importante para se pensar e direcionar a prática educativa” (OSTETTO, 2000, p. 194).

De acordo com Rinaldi (2012) a escuta amplia o significado da participação infantil, afinal mesmo não sendo palavras sinônimas, a escuta e a participação das crianças estão diretamente ligadas, considerando que quando se permite e dá oportunidade que a criança fale e seja atentamente ouvida, ela pode expor seus pensamentos e questões e, por consequência, participar de fato naquilo que lhe diz respeito.

### **2.3 Caminhos possíveis**

Percebemos anteriormente como participação e escuta infantil são conceitos complexos e cheios de desafios, e como estão intrínseca e diretamente relacionados. Para que haja uma participação ativa das crianças, necessita-se de uma escuta sensível, de uma ausculta das vozes das crianças (ROCHA, 2008). E para escutar, precisamos compreender que as crianças participam utilizando de várias linguagens e formas de expressão. Para a efetivação dessa escuta e dessa participação, podemos tomar parte de instrumentos, ideias, metodologias, pedagogias pensadas para a valorização das crianças enquanto atores sociais com voz e capacidade de escolha, cidadãos plenos de direitos. São inúmeros os caminhos possíveis ao alcance dessa participação, mas tentaremos citar alguns.

Primeiramente, no que diz respeito a compreensão da participação das crianças na sociedade em geral, é necessário que se pense na oportunidade das crianças de participar não só como um direito que elas têm, mas como uma necessidade para o desenvolvimento da democracia na nossa sociedade (AGOSTINHO, 2013, p. 232). Como um requisito para a constituição de cidadãos ativos, começando desde os pequenos.

Pensando especificamente na Educação Infantil, é fundamental adotar propostas pedagógicas que contemplem as múltiplas linguagens, fugindo das práticas ligadas à

Pedagogia Tradicional – de tentativas de escolarização precoce, rotinizações e mecanicismos, de desconsideração do brincar como meio de aprendizagem, de relações verticalizadas e posturas adultocêntricas – e adotando as ideias de uma Pedagogia Participativa aliada à uma Pedagogia da Escuta.

Práticas pedagógicas que conseguem efetivar a participação infantil têm como princípio orientador do trabalho pedagógico a observação e a escuta atenta aos modos próprios como as crianças expressam seus pontos de vista. Deve-se considerar a dimensão corporal, o afeto, o humor, as culturas infantis e suas produções culturais (AGOSTINHO, 2010). Na mesma linha também Araújo e Andrade (2008) relatam que para se efetivar a participação infantil deve haver uma valorização das competências individuais, da expressão da iniciativa, da partilha de experiências e da conquista do bem-estar e autoestima das crianças.

Adotar um “planejamento baseado em temas” e utilizar “projetos de trabalho” (OSTETTO, 2000) vai de encontro aos princípios de participação da criança, pois nesse tipo de planejamento se considera o interesse da criança, suas necessidades, perguntas, curiosidades. Existe uma preocupação em trabalhar coisas que são significativas e que estão presentes na realidade da criança, além deles terem participação nas escolhas e proposições. O cuidado que se deve tomar nesse tipo de planejamento seria de não deixar que as propostas acabem virando uma listagem de atividades, sem significado, para ocupar o tempo das crianças.

Segundo Rinaldi (2012) é através das experimentações práticas e livres que o conhecimento é construído nas crianças, com sua participação nas atividades. Portanto, ao planejar as rotinas, deve-se ter em foco que elas não devem ser monótonas e repetitivas, devem aceitar imprevistos, respeitando os tempos necessários para cada criança, que também devem fazer parte de sua organização, assim como seus ritmos e sua autenticidade. As rotinas são decisivas para possibilitar diferentes formas de participação e escuta das crianças.

Esses dois idealizadores fizeram parte do movimento da Escola Nova, também conhecida como Pedagogia Nova, junto com outros idealizadores como Jean-Jacques Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Dewey e Decroly. Todos buscaram alternativas e novas formas de educar as crianças, pois não acreditavam nas ideias da Pedagogia Tradicional e queriam metodologias que valorizassem a participação infantil. Formosinho (2013) chama essa Pedagogia Nova de Pedagogia Participativa, pois seus ideais de estão em centrar a educação nos interesses e necessidades das crianças, além

de manter a flexibilidade e conceber uma imagem da criança como construtora de conhecimento, com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem para gerar um determinado conjunto de objetivos. Essa Pedagogia Participativa, segundo a autora, está em acordo com as ideias da Sociologia da Infância.

Outra estratégia que auxilia na promoção da participação e da escuta é a organização do espaço da Educação Infantil. Barbosa (2000) indica a importância de se pensar sobre o ambiente de forma ampla, pensando sobre a luz, a sombra, as cores, os materiais, o olfato, o sono, a temperatura, a altura dos móveis, dos murais, etc. A estrutura dos espaços ajuda a favorecer as relações das crianças entre elas mesmas e entre elas e os adultos, além de permitir um sentimento de pertença aos espaços, o que incentiva seu interesse na participação.

Os espaços devem conter materiais diversificados que possam ser utilizados de diferentes formas, de maneira a instigar a curiosidade e a criatividade das crianças, ou seja, deve-se ter intencionalidade pedagógica ao pensar nos recursos, espaços, materiais e tempos da Educação Infantil. Esse planejamento requer também uma ação descentralizada do educador e uma maior valorização das relações entre pares, utilizando da observação atenta, do diálogo horizontal e da documentação para registrar as vozes das crianças (RINALDI, 2012). A documentação pedagógica é um instrumento central para instituir os direitos da criança à participação, além de ser um aliado essencial para a reflexão crítica dos educadores. Agostinho (2013, p. 239) discorre sobre esses instrumentos:

A observação pode ser usada para tentar compreender as capacidades, necessidades e os interesses das crianças, ressaltando-se a importância de os profissionais acreditarem que as crianças são capazes de tomar decisões e que, ao fazê-lo, podem encaminhar alterações às suas práticas de trabalho. Observação, escuta, documentação e diálogo apresentam-se, para a ação dos professores, como ricas estratégias a serem efetivadas para ouvir as crianças, como um fator crucial para a compreensão de suas experiências e seus pontos de vista.

Rinaldi (2012) defende que a responsabilidade do professor é criar um contexto onde a curiosidade, as teorias e a pesquisa das crianças sejam validadas e ouvidas, e fazer com que elas se sintam confortáveis e confiantes, motivadas e respeitadas em seus processos e percursos cognitivos e existenciais. A autora também fala sobre a importância da participação das famílias das crianças dentro das instituições de Educação Infantil. Para isso, sugere que sejam realizadas entrevistas, encontros, reuniões em grupo, oficinas, festas, passeios, de forma a promover a permanência dos

pais (e responsáveis) na escola durante algum tempo. A intenção é criar também nas famílias um sentimento de pertença social com a instituição educativa.

As crianças devem participar nas decisões dos objetos, brinquedos, brincadeiras, lugares, para que o decorrer das propostas faça sentido e tenha significância para elas. Por isso a necessidade de treinar não só a escuta, mas o olhar sensível, para escutar também o não dito (FERREIRA, 2013). Deve-se também verificar se há possibilidades de exploração nos espaços coletivos da instituição e se as crianças poderão fazê-lo de forma segura (ALMEIDA, 2015). É importante propor interações das crianças com diferentes naturezas e com diferentes pares; afinal, uma educação com princípios democráticos valoriza a diversidade e a heterogeneidade, pois são elementos de enriquecimento das culturas infantis.

Oliveira-Formosinho (2013) organizou três modelos curriculares de educação da infância, baseada em modelos espalhados pelo mundo onde a criança é participante ativa do processo educativo. São eles: a pedagogia em participação, High- Scope no âmbito do projeto infância, modelo pedagógico de Reggio Emilia e o modelo curricular de educação da escola moderna portuguesa. Esses modelos acreditam na escuta, na observação e na negociação com as crianças como base de um bom planejamento educacional.

Conforme Rinaldi (2016), precisamos perceber as crianças como pesquisadoras natas, com curiosidades e interesse em desvendar, aprender, descobrir o mundo que as cerca. E ainda acrescenta:

As teorias que as crianças podem elaborar precisam ser compartilhadas com os outros e comunicadas usando todas as linguagens que conhecemos para que existam. Essa é uma das raízes da pedagogia da escuta e uma das raízes da documentação como escuta visível, iniciando-se a partir da ideia de que as crianças podem elaborar teorias como explicações sobre a vida. Essa atitude deve ser preservada como essencial para o nosso desenvolvimento como seres humanos. (RINALDI, 2016, p. 240)

Não só os educadores, mas também as instituições educativas de forma geral têm o dever de refletir e discutir com sua equipe pedagógica, incluindo também as crianças, sobre a democracia e sua importância no contexto da educação infantil. Isto significa que a elaboração do projeto político-pedagógico deve ser feita de forma conjunta, de maneira crítica e reflexiva. (AGOSTINHO, 2020). Esse tipo de reflexão inclui o cuidado para não incorrer em práticas e reproduções de modelos adultocêntricos, ou adotar práticas que, teoricamente deveriam respeitar a participação (como as rodas de

conversa), mas acabam por se tornar práticas de imposição, funcionando como uma obrigação para as crianças. O que faz com que o prazer de participar se perca e se torne algo vazio. Buss-Simão e Mafra-Rebello (2019, p. 38) a respeito das rodas de conversa observam:

Compreendemos que o momento da roda no contexto da Educação Infantil precisa assumir a dimensão de um espaço democrático em que crianças e adultos compartilhem experiências, saberes, opiniões e sentimentos e sobretudo exercitem seu direito à participação, já previsto pela Convenção dos Direitos das Crianças (1989). Contudo, este momento, ao adotar um caráter diário e repetitivo, perde a essência de um espaço destinado às interações e a troca de experiências, assumindo a configuração de um instrumento de regulação das ações e opiniões das crianças.

Portanto, ao negociar as propostas pedagógicas com as crianças, mesmo que buscando atividades que favorecem a participação, como as rodas de conversa, os projetos, as conversas livres, as brincadeiras, dentre outras, precisamos ter o cuidado de não transformar essas práticas em imposições de poder e silenciamento das crianças.

Os encaminhamentos pedagógicos precisam cuidar para que não incorram nos deslizes comuns de que assembleias, eleições e escolhas são suficientes para o pleno reconhecimento da contribuição geracional. É necessário que sejamos cuidadosos ao incluir as estruturas formais de participação com as crianças, pois é improvável que possam acolher a diversidade de vozes infantis. (AGOSTINHO, 2020, p. 383)

Conforme aponta Kátia Agostinho (2020), iniciativas e planejamentos que partem apenas dos adultos, sem a consideração das necessidades e interesses das crianças, podem reforçar uma relação de poder desigual, silenciando as diversas formas de expressão que precisam ser consideradas. Catarina Tomás (2007) acrescenta a necessidade de se adequar os espaços também no que diz respeito à linguagem utilizada para suas negociações, pois envolvem uma espécie de linguagem que não possibilita a inclusão das vozes das crianças no processo de decisão.



## **CAPÍTULO 3 – INDICATIVOS LEGISLACIONAIS E UMA INICIATIVA NO DISTRITO FEDERAL**

Depois de abordar a evolução da visibilidade das crianças durante a história, a conquista dos seus direitos, especialmente o direito à Educação Infantil, e discorrer sobre os conceitos de participação e escuta, adentra-se agora no que é proposto para responder neste trabalho: de que forma a escuta das crianças está prevista e/ou assegurada nos documentos oficiais e diretrizes educacionais da Educação Infantil brasileira?

Essa questão perpassa pela identificação do respeito e reconhecimento das crianças enquanto sujeitos de direitos ativos, cidadãs com voz e vez (BASTOS, 2014). A proposta foi pesquisar nos documentos que ainda estão em vigência, em suas versões mais atuais. Este capítulo contém um tópico onde serão apresentados os indicativos em que foram encontrados aspectos presentes na legislação e orientações para o atendimento da Educação Infantil.

### **3.1 Indicativos legais de participação e escuta**

Esta pesquisa possui caráter qualitativo e utilizou como metodologia a análise documental, realizando um estudo exploratório da documentação infantil, buscando indicativos e citações de consideração à escuta, ao direito da participação infantil, à valorização e reconhecimento das diferentes formas de expressão das crianças, assim como o seu reconhecimento enquanto sujeitos de direitos ativos e com voz própria.

Segundo Cellard (2008, p. 303), a análise documental é o “momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave”. Por isso, contribui na nossa trajetória para que seja possível o desenvolvimento da pesquisa.

Estabelecemos um marco temporal para a análise que se inicia com a Constituição Federal de 1988. Além de ser a primeira a estabelecer a Educação Infantil como direito das crianças e dever do Estado, essa Carta Magna deu início a um novo momento na legislação infantil, pois reconheceu, pela primeira vez, a criança como cidadã (ANDRADE, 2010). Portanto, nosso recorte considera os documentos em vigência a partir dessa Constituição até o ano atual.

Foram analisados documentos orientadores da Educação Infantil no Brasil e no Distrito Federal. Justifica-se a inclusão da documentação do Distrito Federal por ser o local onde a pesquisadora vive, estuda e teve suas experiências formativas enquanto estagiária em instituição pública de Educação Infantil. Também por ser uma unidade federativa que busca considerar o protagonismo infantil por meio de projetos participativos. Para a análise, foi utilizado como arcabouço teórico os conteúdos relacionados a participação e escuta que foram apresentados nos capítulos anteriores.

A seguir apresenta-se o quadro elaborado pela pesquisa como um panorama geral dos documentos apresentados com suas referências de participação, escuta ou reconhecimento das crianças enquanto sujeitos de direitos:

**Quadro 1 – Análise dos documentos**

<b>Título do documento</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Link para acesso</b>	<b>Citações de escuta, participação, consideração das expressões das crianças e reconhecimento das crianças enquanto sujeito de direitos.</b>
Constituição Federal de 1988	1988	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm</a>	Artigos 205, 208 e 227
Convenção Sobre os Direitos da Criança	1989	<a href="https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca">https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca</a>	Artigos 12, 13, 14 e 15
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei 8.069/1990	1990	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm</a>	Artigos 4º e 5º; Capítulo II - Artigos 15, 16 e 17; Capítulo IV - Artigos 53 e 54.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9.394/1996	1996	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm</a>	Título I, Artigo 1º; Título II, artigos 2º e 3º; Título V, Seção II, artigo 29.
Política Nacional de Educação Infantil	2005	<a href="http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf">http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf</a>	Página 8, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24 e 27.
Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI	2009	<a href="http://www.seduc.rj.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf">http://www.seduc.rj.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf</a>	Artigo 4º; artigo 6º; artigo 7º, Incisos I e V; artigo 9º, inciso V; Artigo 10, incisos I e II.

Diretrizes para a Educação Básica - Educação Infantil	2013	<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&amp;Itemid=30192</a>	Páginas 85, 86, 87, 88, 90, 91 e 95.
Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014)	2014	<a href="http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014">http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014</a>	Meta 1 - estratégia 1.13
Plano Distrital de Educação (Lei nº 5.499/2015)	2015	<a href="http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/pde_site_versao_completa.pdf">http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/pde_site_versao_completa.pdf</a>	Meta 1 - estratégias 1.10 e 1.14
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2017	<a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/</a>	Seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Participar e Expressar; Cinco campos de experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação.
Currículo em Movimento da Educação Infantil – Distrito Federal	2018	<a href="http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ed-Infantil_19dez18.pdf">http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ed-Infantil_19dez18.pdf</a>	Páginas 14, 16, 17, 21, 27, 30, 32, 34, 35, 54, 55, 58, 59, 76, 77, 86, 94.
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	2018	<a href="https://educacao.caeiras.sp.gov.br/img/download/parametros-qualidade.pdf">https://educacao.caeiras.sp.gov.br/img/download/parametros-qualidade.pdf</a>	Página 38: Área focal 3 - Princípio 3.1, parâmetro 3.1.2; Princípio 3.5, parâmetro 3.5.9; Página 47: Área focal 4 - Princípio 4.1, parâmetro 4.1.5; Princípio 4.2, parâmetros 4.2.8 e 4.2.12; Área focal 5 - Princípio 5.1, parâmetros 5.1.3 e 5.1.9; Área focal 7 - Princípio 7.2;
Documentos da Plenarilha DF	2013 - 2020	<a href="http://www.educacao.df.gov.br/plenarilha/">http://www.educacao.df.gov.br/plenarilha/</a>	Em todas as guias da Plenarilha possuem citações sobre participação, escuta, consideração dos desejos e expressões das crianças.

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Observa-se que aparecem, na legislação e nos documentos orientadores das práticas pedagógicas de Educação Infantil, indicativos de participação das crianças, tanto no que diz respeito ao planejamento das Propostas Pedagógicas, na organização dos tempos, ambientes e espaços, como na escolha dos momentos e atividades. Existem citações associadas a escuta das crianças, na maioria das vezes, associadas a formas de avaliação e como instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica, por meio da documentação e dos registros feitos pelos professores.

Iniciando as análises pela Constituição Federal de 1988, identificou-se que no Capítulo III, Seção I “Da Educação”, Artigo 205, traz a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, buscando o desenvolvimento da pessoa, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Considera-se, portanto, que as crianças estão inclusas nesse direito e que o “exercício da cidadania” também é estendido a elas. Mais adiante, em seu Artigo 208, inciso IV, traz novamente o dever do Estado na oferta de educação infantil, em creche e pré-escola, para as crianças de até 5 anos. Dessa forma, inclui as instituições de educação infantil na agenda das políticas públicas. (OLIVEIRA, 2002).

No Capítulo VII “Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso”, Artigo 227, está descrito:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Neste artigo, além da defesa à educação novamente, encontra-se outros direitos importantes para o reconhecimento da criança enquanto sujeito ativo, como é o caso dos direitos à dignidade, respeito, liberdade, e estar a salvo de qualquer forma de negligência, discriminação e opressão. Não se observa uma citação exata de participação nem de escuta, mas percebe-se um reconhecimento de direitos importantes para o respeito das crianças enquanto cidadãs. Nos demais momentos em que as crianças e a infância são citadas na Constituição, estão mais associadas aos direitos de Proteção e Provisão.

A Lei nº 8.069/1990, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reitera os direitos gerais das crianças, tragos pela Constituição (Artigos 4º, 5º) e em seu Capítulo II “Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à

Dignidade”, abrange o discurso sobre esses direitos. Nos artigos 15, 16 e 17, encontra-se mais reconhecimento dos direitos relacionados à participação:

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à *liberdade*, ao respeito e à *dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento* e como *sujeitos de direitos civis, humanos e sociais* garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I - ir, vir e *estar nos logradouros públicos e espaços comunitários*, ressalvadas as restrições legais;

II - *opinião e expressão*;

III - crença e culto religioso;

IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;

V - *participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação*;

VI - *participar da vida política*, na forma da lei;

VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, *da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças*, dos espaços e objetos pessoais. (BRASIL, 1990, grifos nossos).

Destacam-se no texto da lei os pontos em que é possível observar relações e aspectos que considerem a participação, escuta e reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, cidadãos ativos e com voz própria, sendo que os incisos II, V e VI são os mais claros a respeito desse reconhecimento. Contudo, quando se observa o Capítulo IV “Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer”, percebe-se uma redução do direito de participação no Artigo 53: “III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores” e “IV - direito de organização e participação em entidades estudantis” (BRASIL, 1990).

No Artigo 54, a lei reitera o direito à educação infantil, ofertada em creches e pré-escolas, para crianças de até 5 anos de idade, e a obrigatoriedade do Estado em oferta-la, como inscrito na Constituição Federal de 1988. Segundo Andrade (2010, p.93), o ECA:

Reconhece e reitera os dispositivos constitucionais em relação à condição de sujeitos de direitos das crianças e dos adolescentes, a sua condição peculiar de desenvolvimento e à necessidade de serem considerados prioridade absoluta na agenda das políticas públicas.

Um grande marco para a conquista do direito de participação e escuta das crianças veio em 1989, com a Convenção sobre os Direitos das Crianças – aqui no Brasil ela foi ratificada em 20 de setembro de 1990, e promulgada pelo Decreto nº 99.710 em 21 de novembro do mesmo ano. A Convenção traz um conjunto amplo de direitos civis, políticos e sociais da criança, estando de acordo com a Constituição e

posicionando a criança como sujeito de direitos, ativos, com voz própria, produtores de cultura. Podem-se encontrar citações sobre o direito a participação e escuta dos capítulos 12 a 15, principalmente nos capítulos 12 e 13, como descritos a seguir:

#### Artigo 12

1. Os Estados Partes assegurarão à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de *expressar suas opiniões* livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança.

2. Com tal propósito, se proporcionará à criança, em particular, a oportunidade de *ser ouvida* em todo processo judicial ou administrativo que afete a mesma, quer diretamente quer por intermédio de um representante ou órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais da legislação nacional.

#### Artigo 13

1. A criança terá direito à *liberdade de expressão*. Esse direito incluirá a liberdade de *procurar, receber e divulgar informações e idéias* de todo tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança.

2. O exercício de tal direito poderá estar sujeito a determinadas restrições, que serão unicamente as previstas pela lei e consideradas necessárias:

- a) para o respeito dos direitos ou da reputação dos demais, ou
- b) para a proteção da segurança nacional ou da ordem pública, ou para proteger a saúde e a moral públicas. (UNICEF, 1989, grifos nossos)

O artigo 14 diz respeito a liberdade de pensamento, consciência e crença religiosa; e o artigo 15 sobre a liberdade de associação e de realizar reuniões pacíficas. Apesar da defesa desses direitos ser considerada, a maior ênfase da Convenção está nos direitos de provisão e proteção. Fúlvia Rosemberg e Carmem Lúcia Sussel Mariano (2010) discorreram sobre tensões e debates envolvendo o texto da Convenção.

Uma das tensões apresentadas pelas autoras está na coexistência entre os direitos de participação e de proteção. Segundo elas, vários analistas não acreditam que os dois direitos possam existir e acontecer de forma harmônica, mas que um atrapalharia (ou até anularia) o outro. Como, por exemplo, o filósofo Alain Finkielkraut (1991), “pressupõe que a proclamação dos direitos de liberdade para a criança poderia constituir um obstáculo à consideração de sua vulnerabilidade, fragilidade e irresponsabilidade e, assim, ameaçaria o direito de a criança ser diferente dos adultos” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 713).

Outra lei de grande importância educacional brasileira é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). A LDB é um grande marco para a consideração da criança como sujeito de direitos, pois ela trouxe muitas

contribuições que colocaram a Educação Infantil como prioridade no atendimento das políticas públicas, sendo que a principal contribuição foi colocá-la como primeira etapa da Educação Básica (Artigo 29). Além disso, define o objetivo dessa etapa como “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996).

A LDB de 1996 também expandiu o conceito de educação (Artigo 1º) para um processo formativo mais amplo, envolvendo mais aspectos para além do escolar, como a vida familiar, a convivência humana, as manifestações culturais. Além disso, também entende a educação como responsável pelo pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho (Artigo 2º). Trouxe também princípios nos quais o ensino deve se basear (Artigo 3º), onde podemos dar destaque a:

II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; VIII - gestão democrática do ensino público; X - valorização da experiência extraescolar; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância. (BRASIL, 1996)

Destaque é dado a esses princípios por considerar a importância para a valorização dos direitos de participação e escuta das crianças na Educação Infantil. No que diz respeito ao princípio da gestão democrática, busca-se acrescentar também o que é trago pelo Artigo 14 da LDB/96, sobre a participação dos professores na elaboração do projeto pedagógico da instituição e a participação da comunidade escolar e local em conselhos e equivalentes. A gestão democrática possui como princípio a participação de todos os envolvidos no processo educativo, portanto, é de extrema importância para o desenvolvimento e exercício da cidadania das crianças. (LIBÂNEO, 2004).

Outro documento que possui objetivos, diretrizes, metas e estratégias para a Educação Infantil é a “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação”, de 2005. Essa política se propõe ser inclusiva, de combate à miséria e a colocar a educação de todos no campo de direitos. Reconhece a necessidade de uma base científica e pedagógica mais ampla para a Educação Infantil, além de melhor preparo dos profissionais que atuam nela.

Pode-se encontrar no texto desta Política uma concepção da criança como “criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido” (BRASIL, 2005, p. 8). Também é feito um rápido histórico a respeito da conquista dos direitos das crianças, principalmente o

direito a Educação Infantil de qualidade, que só pode ser alcançado por meio da colaboração entre os entes federados (União, estados, DF e os municípios), segundo o próprio documento.

No que diz respeito ao nosso tema, pode-se dar destaque a duas diretrizes traçadas na Política: “A Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação.” e “O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar.” (BRASIL, 2005, p. 17-18).

No que se refere aos Objetivos apresentados na Política, destacam-se: “Fortalecer parcerias para assegurar, nas instituições competentes, o atendimento integral à criança, considerando seus aspectos físico, afetivo, cognitivo/linguístico, sociocultural, bem como as dimensões lúdicas, artística e imaginária.” (BRASIL, 2005, p. 20) Essa consideração reconhece parte das formas de expressão das crianças, importante para a promoção da participação destas nas instituições de Educação Infantil. (ROCHA, 2008).

Nas Metas encontramos referência a padrões mínimos de infraestrutura nas instituições de educação infantil, citando inclusive sua importância para a “expressão livre, o movimento e o brincar” (BRASIL, 2005, p. 21-22), formas que as crianças se expressam e participam. Nas Estratégias apresentadas, podemos destacar: “Fortalecer a gestão democrática dos sistemas de ensino.” e “Implantar conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar local na melhoria do funcionamento das instituições de Educação Infantil e no enriquecimento das oportunidades” (BRASIL, 2005, p. 24).

Por fim, a Política apresenta importantes Recomendações para a atuação na Educação Infantil, sendo primordial que:

A prática pedagógica considere os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, professoras e professores, pais, comunidade e outros profissionais educadores e dos recursos pedagógicos; a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, com base nos conhecimentos historicamente produzidos, tanto pelas ciências quanto pela arte e pelos movimentos sociais, norteie as propostas de formação; os profissionais da instituição, as famílias, a comunidade e as crianças participem da elaboração, da implementação e da avaliação das políticas públicas. (BRASIL, 2005, p.27)

Em 2009, por meio da Resolução Nº 5, foram fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que possuem caráter mandatório, ou seja,



as instituições devem obrigatoriamente seguir suas orientações, princípios, fundamentos e procedimentos na organização de suas propostas pedagógicas para a Educação Infantil. Em seu Artigo 4º, caracteriza a criança como sujeito histórico e de direitos e indica que ela deve ser o “centro do planejamento curricular”, além de reconhecê-la como ser interativo, que se relaciona e “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.” (BRASIL, 2009)

As Diretrizes trazem um conjunto de princípios que devem ser respeitados nas propostas pedagógicas da Educação Infantil, definidos da seguinte forma:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009)

Dentro desses princípios pode-se identificar conceitos importantes ligados a participação: autonomia, responsabilidade, cidadania, criticidade, ordem democrática, liberdade de expressão. Anteriormente, quando foram abordadas as teorias de participação e escuta, percebe-se algumas dessas palavras associadas ao direito de participação e escuta das crianças. No Artigo 8º, § 1º, Inciso III, participação, diálogo e escuta são citados, mas estão referidos às famílias, não às crianças. Já no artigo seguinte, ao colocar as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas, no inciso V fala-se sobre proporcionar “a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas”. (BRASIL, 2009)

Por fim, no décimo artigo, as Diretrizes apontam a necessidade de criar procedimentos de acompanhamento do trabalho pedagógico e avaliação do desenvolvimento das crianças,

[...] sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.). (BRASIL, 2009)

Como visto no capítulo anterior, a observação das crianças e a utilização da documentação e do registro pedagógico fazem parte do processo de escuta das crianças. (AGOSTINHO, 2013).

Em 2013, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, foi feita uma revisão e atualização das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, considerando que era necessário acompanhar as mudanças na legislação e novas necessidades educacionais na sociedade. Dentro dessa revisão, o documento faz um levantamento da legislação, reafirmando e reforçando as definições, os princípios e direitos colocados pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB de 1996; também adentra na função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil, considerando que, dentre outras coisas, cumprir essas funções “requer oferecer as melhores condições e recursos construídos historicamente e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos.” (BRASIL, 2013, p. 85)

Em seu tópico 5, “Uma definição de currículo”, coloca a necessidade da proposta curricular ser elaborada com princípios da gestão democrática, contando com a participação coletiva de todos da comunidade escolar, das famílias e também das crianças “sempre que possível e a sua maneira” (BRASIL, 2013, p. 86). No tópico seguinte, no qual se aborda a visão de criança, a considera como centro do planejamento curricular, devendo ser respeitada enquanto sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, se relaciona, observa, questiona, produz cultura.

A revisão das Diretrizes repete os princípios trazidos pelas Diretrizes anteriores, fazendo algumas observações e reflexões importantes para a participação e escuta dentro de cada conjunto de princípios:

- Éticos: Cabe às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários;
- Políticos: A Educação Infantil deve trilhar o caminho de educar para a cidadania, analisando se suas práticas educativas de fato promovem a formação participativa e crítica das crianças e criam contextos que lhes permitem a expressão de sentimentos, idéias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade. (...) O importante é que se criem condições para que a criança aprenda a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma ideia, um conflito;
- Estéticos: O trabalho pedagógico (...) deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências. (BRASIL, 2013, p. 87-88)

O direito de participação das crianças também é citado no tópico 8 “Objetivos e condições para a organização curricular”, juntamente com os direitos de provisão e proteção, onde o direito de participar na vida social e cultural é considerado direito fundamental, que deve ser respeitado, além de apontar que a criança deve possuir “liberdade para expressar-se individualmente” (BRASIL, 2013, p.88). Ainda nesse mesmo tópico, o direito a participação aparece principalmente no item 5, sobre o dever do Estado em garantir educação e qualidade: “As instituições de Educação Infantil (...) devem criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a *participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses.*” (BRASIL, 2013, p. 91, grifos nossos).

A escuta das crianças não aparece citada de forma direta nas Diretrizes, mas aparece como “observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança” (p. 95), ao serem abordados os processos avaliativos que devem ser adotados na Educação Infantil; sendo que essa avaliação deve ser considerada como um processo de reflexão pedagógica, pensando e repensando o trabalho realizado e buscando compreender as formas e caminhos pelos quais as crianças aprendem e apreendem o mundo. A documentação e os registros (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.) realizados ao longo do processo de aprendizagem aparecem como instrumentos de se realizar essa observação, para conhecer as preferências das crianças, compreender suas apropriações, modos de agir, sentir, ser e pensar.

Observam-se preocupações com a garantia do direito a Educação Infantil manifestadas também no Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei N° 13.005/2014 – e no Plano Distrital de Educação (PDE) – Lei n° 5.499/2015. Ambos manifestam na primeira Meta de seus planos: a universalização da Educação Infantil na pré-escola para crianças de 4 e 5 anos e ampliação da oferta em creches, para crianças de até 3 anos. Além disso, estabelecem Estratégias que incluem a preservação das especificidades da Educação Infantil (1.13 no PNE e 1.10 no PDE), adotando ações que combatam a violência e promovam a inclusão e o respeito (1.14 no PDE). O direito a participação e escuta não é citado.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, documento de caráter normativo, traz um conjunto de “aprendizagens essenciais” que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica, de forma que tenham garantidos seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Ela está orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da

Educação Básica, já citados anteriormente. Essas aprendizagens devem possibilitar o desenvolvimento de dez “competências gerais” que também são apresentadas no documento, visando a formação integral do ser humano, para uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Para a Educação Infantil, a BNCC estabelece, ancorada nos eixos estruturantes (interações e brincadeira) tragos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Artigo 9º), seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser assegurados às crianças, para que elas possam aprender e se desenvolver. E define cinco campos de experiência que devem ser explorados para que essa aprendizagem e desenvolvimento seja viabilizada.

Os seis direitos de aprendizagem da Educação Infantil tragos pela BNCC são: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Considerando o tema deste trabalho, daremos devido foco aqui à dois direitos reconhecidos:

**Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. (BRASIL, 2017, p. 38)

E, também: “**Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.” (BRASIL, 2017, p. 38). A BNCC aponta a necessidade de as ações educativas terem intencionalidade pedagógica em seus planejamentos, pois esses direitos não se garantem de forma espontânea e natural. Aborda também ser necessário o acompanhamento dessas ações e das aprendizagens das crianças, utilizando da observação do processo de cada criança e dos registros realizados ao longo de suas trajetórias.

Os cinco campos de experiência são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; Escuta, fala, pensamento e imaginação. Sendo que este último é o campo com mais preocupação na garantia do direito à participação e escuta (nesse caso a escuta feita *pelas* crianças e não uma escuta adulta *das* crianças). Conforme descrito a seguir:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em

conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2017, p. 42)

Para cada campo de experiência são estabelecidos “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” estruturados em três grupos por faixa etária, que consideram possibilidades aproximadas de aprendizagem associadas às características do desenvolvimento. Importante citar que a BNCC considera que existem ritmos de aprendizagem e desenvolvimento muito variados e por isso, esses grupos não devem ser considerados de forma rígida.

Outro documento orientador do planejamento e das práticas na Educação Infantil são os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018) que estabelece “princípios e práticas organizados em oito áreas focais a serem utilizadas pelas Instituições de Educação Infantil na garantia da oferta de maneira inclusiva, equitativa e de qualidade, com eficiência e efetividade” (BRASIL, 2018, p. 7).

Apesar de ser um documento extenso, não foram encontradas referências diretas à participação ou a escuta das crianças, mesmo com o reconhecimento delas enquanto sujeitos de direitos, ativos em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Algumas citações começam a aparecer a partir da terceira área focal “Gestão das instituições de Educação Infantil”, quando se aborda a gestão democrática das instituições como possibilidade de garantir um trabalho mais comprometido com as crianças, sendo que esse trabalho perpassa o objetivo de educar e cuidar na Educação Infantil, devendo-se considerar “as crianças em sua potencialidade expressiva e relacional e em seus direitos de conviver, explorar, brincar, *participar*, expressar(-se) e conhecer(-se) em ambientes convidativos e lúdicos e construir relações positivas e cooperativas entre elas e com os adultos.” (BRASIL, 2018, p. 38, grifo nosso).

No princípio “3.1 – Planejamento e Avaliação, parâmetro 3.1.2”, a participação em processos de avaliação institucional aparece como direito e dever de toda comunidade escolar, e ao delimitar essa comunidade, incluíram as crianças: “profissionais, família, crianças” (BRASIL, 2018, p. 39). Mais adiante, no princípio “3.5: Promoção da saúde, bem-estar e nutrição,” o parâmetro 3.5.9 discorre sobre a garantia “da participação ativa e a autonomia da criança nos momentos de alimentação e nas rotinas de cuidado” (BRASIL, 2018, p. 45). Mais uma referência associada ao direito de participação aparece na “Área Focal 4: Currículo, Interações e Práticas Pedagógicas”:

A criança tem o direito de interagir na cultura, no ambiente e na comunidade em que se insere, de maneira a entrar em contato com todo o patrimônio de saberes que sua comunidade, região, cidade e país podem oferecer. Valores como a Democracia, a Inclusão e a Diversidade devem ser colocados em primeiro plano na educação de crianças de 0 a 5 anos, pois é nessa etapa da vida que elas constroem suas primeiras referências para esses valores. (BRASIL, 2018, p. 47)

Ao abordar os campos de experiência no princípio 4.1, nos parâmetros destinados ao professor e aos profissionais de Educação Infantil, está “conduzir e mediar o trabalho pedagógico por meio da organização de práticas abertas às iniciativas, aos desejos e às formas próprias de agir das crianças, constituindo um rico contexto de aprendizagens significativas” (BRASIL, 2018, p. 48), que pode ser um indicativo de incentivo a participação infantil.

Em outro parâmetro também destinado ao professor e aos profissionais, no princípio 4.2 “Qualidade das interações”, identificamos a escuta no parâmetro 4.2.8, indicando que esses adultos devem “adotar a postura de efetiva escuta das crianças, atenção às diversas manifestações, predisposição a entender como pensam, o que expressam e de que necessitam, adequando suas estratégias com base nessas observações” (BRASIL, 2018, p. 50). Também no parâmetro 4.2.12, o respeito às formas de expressões das crianças: “possibilitar que crianças expressem seus sentimentos e pensamentos e possam fazer uso de diferentes linguagens para se expressar”.

No que diz respeito à “Área Focal 5 – Interação com a família e a comunidade”, a participação e a escuta aparecem relacionadas à comunicação recíproca e respeitosa entre membros da comunidade, crianças, corpo docente e profissionais das instituições de Educação Infantil, que devem, inclusive, estarem previstas nos Projetos Pedagógicos de cada unidade:

5.1.3 - Prever no Projeto pedagógico e nas jornadas de trabalho, espaços e tempos para a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das crianças e famílias (...);

5.1.9 - Organizar e participar do processo de elaboração, registro, implementação e avaliação dos Projetos pedagógicos, com o envolvimento de todos os profissionais da escola, das crianças, de suas famílias ou responsáveis e da comunidade local, em conjunto com todos os profissionais da Educação Infantil; (BRASIL, 2018, p. 55-56)

A próxima Área Focal que cita o direito de participação das crianças é a sétima, sobre “Espaços, Materiais e Mobiliários”. Essa área aponta o ambiente como elemento crucial para a garantia dos direitos das crianças: “quando elas convivem, expressam-se,

participam, interagem e brincam em ambientes que respeitam e nutrem sua curiosidade natural, valorizam as interações e capacitam suas crescentes habilidades para tomar suas próprias decisões” (BRASIL, 2018, p. 61). Segundo o documento, o ambiente pode oferecer autonomia, autoconfiança e sentimento de pertença, desde que ofereçam oportunidades para que as crianças participem ativamente no seu processo de aprendizagem. Ainda dentro dessa Área Focal, na descrição do princípio 7.2 – “Insumos pedagógicos e materiais”, novamente se encontra uma preocupação com a garantia do direito a participação: “O investimento em insumos pedagógicos e materiais é fundamental para a garantia dos direitos de brincar, explorar, conviver, participar, expressar(-se), conhecer(-se) das crianças.” (BRASIL, 2018, p. 64).

Na documentação orientadora específica do Distrito Federal, temos o Currículo em Movimento do Distrito Federal para a Educação Infantil, de 2018. Esse documento busca oferecer aspectos para nortear e subsidiar as instituições de Educação Infantil na elaboração, desenvolvimento e avaliação das suas Propostas Pedagógicas, buscando atendimento de qualidade e ancorados nos documentos orientadores anteriores (DCNEI, BNCC, etc..). O Currículo em Movimento é um documento longo, denso e muito rico de perspectivas e princípios que valorizam e compreendem a criança como “sujeito histórico de direitos, atuante e protagonista na constituição de sua identidade pessoal e coletiva”, e prezam pela defesa e garantia de seus direitos. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 14).

Foi possível identificar muitas citações sobre o direito a participação e sobre a escuta das crianças por todo o documento. O Currículo em Movimento orienta que “no cotidiano da Educação Infantil, o docente deverá propiciar momentos de escuta e rodas de conversa com vistas a identificar as características culturais individuais das crianças”, para que assim elabore suas propostas respeitando as diversidades culturais e os contextos em que elas estão inseridas. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 16). Defende-se também o acolhimento dessas crianças, sendo importante desenvolver um “olhar e uma escuta sensível às suas necessidades, buscando estratégias de comunicação e de inserção no coletivo das próprias crianças, por meio de inúmeras formas de expressão que podem ser vivenciadas pelos humanos” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 16).

O documento propõe que as ações educativas tenham intencionalidade pedagógica, buscando o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da participação, da colaboração entre pares e entre crianças e adultos e da participação,

sem perder de vista os princípios éticos, políticos e estéticos, nos quais a Educação Infantil está ancorada. Também se defende a valorização do protagonismo infantil, buscando assegurar “diferentes formas de sua participação, tanto no planejamento como na realização e avaliação das atividades que elas participam (...)” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 21).

O Currículo em Movimento adota como Eixos Integradores no trabalho com as crianças: “Educar e Cuidar; Brincar e Interagir”, que devem ser considerados juntamente com os Eixos Transversais: “Educação para a Diversidade; Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 27). Ao discorrer o Eixo “Brincar e Interagir” o documento aborda as interações como elementos importantes para que as crianças possam falar e serem ouvidas, possam trocar experiências, aprender de forma colaborativa. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 30)

Segundo o Currículo, as crianças devem ser protagonistas nas ações de brincar, mas isso não significa deixá-las sem supervisão e orientação, mas que o professor deve, mesmo quando uma criança brinca sozinha “ter um olhar atento ao que está acontecendo, observando as ações, indagações e conquistas que as crianças estabelecem por meio das brincadeiras.” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 32)

Nas orientações sobre a organização do trabalho pedagógico, onde se aborda sobre os “Tempos”, orienta-se que o tempo seja organizado de acordo com as necessidades e interesses das crianças, observando suas manifestações, pois “quando a criança tem a oportunidade de participar de situações cotidianas que lidam com duração, periodicidade e sequência, ela consegue antecipar fatos, fazer planos e elaborar sua noção de tempo” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 34). Em seguida, sobre a Rotina, o Currículo em Movimento orienta que deve ser levado em consideração “o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 35). Além disso, a observação deve ser utilizada como instrumento para identificar como as crianças vivem seu cotidiano nas instituições de Educação Infantil.

A participação aparece novamente no tópico referente ao processo de avaliação das instituições de Educação Infantil:

As crianças devem participar da avaliação nas atividades e em seu registro, inclusive iniciando o processo de autoavaliação, ao



compreender que estão implicadas na organização do trabalho pedagógico, no planejamento, na execução, na avaliação e retomada dos projetos e ações. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 54)

Os dados dessas autoavaliações devem ser utilizados de forma ética e encorajadora, buscando fortalecer os vínculos nas relações entre as crianças e os adultos, conforme aponta o Currículo, sendo condizente com a visão educacional adotada pelo documento, que pretende: “*dessilenciar* as crianças, escutando suas vozes”, visando torna-las cidadãs responsáveis pela avaliação de suas próprias trajetórias de aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 55).

O Currículo em Movimento do Distrito Federal para a Educação Infantil se baseia nas DCNEI e na BNCC, portanto adota os mesmos Campos de Experiência e os mesmos direitos de aprendizagem e desenvolvimento trazidos pela Base, considerando a participação e escuta de maneira muito similar à utilizada por este documento. O Currículo em Movimento cita a existência de uma ação que foi realizada em 2013: A “Plenarinha do Currículo”, que tinha por objetivo ouvir as opiniões das crianças e incluí-las no Currículo em Movimento da Educação Infantil. Tentou-se dar “voz” as crianças, buscando compreender suas percepções, seus pontos de vista, ideias e sugestões sobre o que queriam fazer e aprender nas instituições educativas.

A partir dessa escuta, o Projeto teve continuidade nos anos seguintes e vem gerando documentos e “Guias” desde 2013. Analisando as publicações da Plenarinha, pode-se identificar muitas citações de escuta e participação, afinal é a isso que se propõe esse Projeto para a Educação Infantil: “promover a escuta atenta, sensível e intencional às crianças acerca de suas necessidades e interesses e, para que elas possam anunciar sua visão de educação e de mundo, expressando como compreendem a realidade que as envolve.” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 9)

A primeira publicação que consta sobre a Plenarinha possui o título “Eu cidadão – Da Plenarinha à Participação” e tinha como objetivo “possibilitar às crianças da Educação Infantil o exercício de cidadão ativo, conhecedor dos seus direitos e deveres” (DISTRITO FEDERAL, 2013, sem página). Além disso, considera a criança como “sujeito participativo e protagonista de sua própria história” (DISTRITO FEDERAL, 2013, sem página). A Plenarinha é um Programa de Educação Infantil realizado com as crianças dessa etapa, na qual se discutem determinados temas em assembleias, e a partir da escuta das falas das crianças, deve-se implementar mudanças no currículo. A cada

ano são abordadas temáticas que buscam evidenciar o papel da criança como sujeito de direitos.

Considerando o estudo bibliográfico abordado sobre o que teóricos e estudiosos da infância consideram como participação e escuta infantil nas instituições educativas, pode-se perceber que boa parte dos documentos orientadores tentam contemplar o protagonismo infantil, porém nem sempre fazendo citação diretamente à escuta ou a uma participação para além das atividades de rotina. Portanto, apresentam-se certos avanços, no que concerne ao reconhecimento das crianças como protagonistas no planejamento, como sujeitos ativos, com diversas formas de expressão, mas ainda faltam orientações e normas mais diretas e significativas, que proporcionem uma real participação ativa das crianças, da forma que nos indica Agostinho (2013): que dê a elas o poder de exercerem influência sobre as questões que lhes são importantes, de forma que suas opiniões exerçam real efeito nas tomadas de decisões.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a necessidade de priorizar uma educação baseada em princípios democráticos, para, assim, formar cidadãos mais ativos e propositivos que sejam sinais de resistência dentro das creches e pré-escolas, percebemos a necessidade de garantir o direito das crianças a participação e a escuta. Por meio de práticas democráticas e de cidadania ativa, poderemos alcançar a justiça social (AGOSTINHO, 2013, 2014, 2015).

Então nos propomos neste trabalho a analisar como a escuta das crianças está prevista e/ou assegurada nos principais documentos legais e orientadores da Educação Infantil no Brasil e no Distrito Federal. Para isso, trouxemos as contribuições tragas pelos principais dispositivos legais e pelos documentos orientadores da Educação Infantil no Brasil e no Distrito Federal. Apesar dos avanços na legislação no que diz respeito ao reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos e no reconhecimento do direito de participação e escuta das crianças, as referências em muitos momentos aparecem de forma supérflua e voltados para uma lógica adultocêntrica, podendo indicar ainda um longo caminho a se avançar nas Políticas de Educação Infantil para promoção do direito da criança de participar e ter sua escuta respeitada.

As orientações e propostas são feitas de forma vertical, partem dos adultos para as crianças, acabando por ser, na maioria das vezes, legitimadora das relações de poder desiguais entre crianças e adultos. Ancorados numa perspectiva de proteção, em muitos casos os adultos acabam por impor a participação das crianças, gerando uma participação apenas decorativa, para dizer que as crianças fizeram parte do processo, quando na verdade nem tiveram suas necessidades consideradas de fato (BARBOSA; VOLTARELLI, 2020).

Podemos citar a Plenarinha como exemplo dessa participação equivocada. Barbosa e Voltarelli (2020) teceram uma reflexão a respeito desse Programa de Educação Infantil. Segundo as autoras, apesar de ser um avanço no que concerne a documentos publicados e propostas de maior protagonismo infantil, a Plenarinha não tem gerado, de fato, mudanças nas propostas e ações pedagógicas dentro das instituições de Educação Infantil. Além disso, mesmo que os documentos abordem a intencionalidade pedagógica, a utilização dos instrumentos de escuta, a escuta sensível, a participação ativa, não percebemos a consideração de suas reais necessidades nas escolhas dos temas, nas fases do processo, nas escolhas dos projetos, etc.

Considerar a escuta e a participação das crianças vai muito além de ouvir ou de criar espaços de participação decorativa ou simbólica (HART, 1992), mas requer um reconhecimento da criança como cidadão ativo, participativo e com voz; requer o rompimento de relações de poder, de propostas pedagógicas com lógica adultocêntrica; requer considerar os contextos, ter respeito as reais necessidades das crianças, requer diálogo, escuta sensível, olhar atento. (AGOSTINHO, 2013, 2014) A escuta das crianças implica uma ausculta (ROCHA, 2008), requer reconhecimento da fala do outro e da sua competência enquanto agente ativo.

Mesmo com indicações e orientações, por vezes superficiais, de espaços para participação e escuta nas instituições de Educação Infantil, também podemos considerar que algumas citações nos documentos orientadores demonstram grandes avanços e novas preocupações no que concerne a valorização das crianças. Contudo, por mais que as orientações mais recentes tenham avançado nessa área, a realidade nas instituições de Educação Infantil ainda está muito baseada no que o adulto planeja e impõe para as crianças, sem considera-los como sujeitos capazes de propor em como e o que querem aprender.

A formação dos professores, portanto, é um importante ponto a ser considerado ao se pensar a escuta infantil, pois cabe ao professor o papel de mediador dos momentos, do planejamento dos espaços, do registro e da realização da documentação pedagógica, do olhar atento, da consideração das diversas formas de expressão pelas quais as crianças participam e manifestam suas curiosidades, inquietações, desejos, necessidades. (AGOSTINHO; DEMÉTRIO; BODENMÜLLER, 2015)

Deixamos para além deste trabalho a proposta de investigação a campo, observando como essa escuta está sendo aplicada na prática. Os professores e professoras da Educação Infantil estão seguindo as orientações curriculares e considerando as crianças como protagonistas em suas propostas pedagógicas? Estão ampliando experiências diversificadas e criando espaços onde todas as crianças possam participar e serem ouvidas? Os repertórios de propostas pedagógicas estão trazendo mais perspectivas para além das rodas de conversa e das rotinas inflexíveis? De que forma a escuta das crianças, mesmo prevista em legislação, está sendo assegurada nas instituições de Educação Infantil?

Pensando em meu período de estágio obrigatório realizado durante o curso de Pedagogia, e nos relatórios e observações realizadas, consigo perceber que existiram tentativas de valorização da participação infantil. Percebi os momentos de escuta

acontecerem mais nas rodas de conversa, mas também aconteciam em outros momentos durante a rotina das crianças. Houveram iniciativas e questões por parte das crianças que, por muitas vezes foram consideradas pela pedagoga, mas que na execução acabavam se tornando verticalizadas pois as crianças não apareciam como centro da proposta, mas como executoras das ideias vindas pela instituição ou pela própria pedagoga. Portanto, existem indícios e tentativas, mas que ainda precisam ser ressignificados e refletidos sob a ótica do direito de participação das crianças, conforme apontado neste estudo.

No trabalho desenvolvido com as crianças, faz-se necessário o desprendimento de pensamentos e práticas associadas a antiga pedagogia tradicional, conteudista, adultocêntrica, impositiva. Devemos travar relações de respeito e consideração do Outro, sendo pedagogos e pedagogas “em andamento” (AGOSTINHO, 2020), que buscam sempre a intencionalidade pedagógica em suas proposições junto as crianças.

É de urgente e necessário que os profissionais que atuam e convivem com as crianças – professores, coordenadores, diretores, cozinheiras(os), porteiras(as), etc. – as percebam como sujeitos que já são e que possuem voz e vez. Também é necessário que conheçam os conceitos de participação e escuta infantil, e a complexidade de temas que as envolvem, e se apropriem deles para tecer suas ações. Por isso, exige-se uma formação sólida, crítica e reflexiva, de sensibilidade, astúcia, criatividade, para a ética, cuidado, respeito, observação e escuta. Dessa forma, poderemos avançar na formação de uma sociedade mais justa e democrática, com cidadãos ativos, críticos e participativos, começando pelas crianças.

Por meio deste trabalho, percebo-me, enquanto futura pedagoga, na grande responsabilidade e dever de contribuir para efetivação dos direitos de participação e escuta das crianças. Faço parte do grupo de pedagogas e pedagogos que reuniram arcabouços em sua formação capazes de contribuir para a ressignificação das práticas com as crianças, buscando retirar-me da posição de uma "adulta que ensina e impõe", e buscando ser uma mediadora dialógica que aprende, escuta, cuida e educa, entrando no mesmo mundo criativo e cheio de expressões das crianças, recuperando também a participação da criança que existe dentro de mim.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. **Contemporânea** - revista de sociologia da UFSCar, v. 8, p. 371-383, 2018.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. UFSM –**Revista Educação**, v. 35, n.1. 2010.

AGOSTINHO, Kátia Adair. A complexidade da participação das crianças na educação infantil. **Perspectiva (UFSC)**, v. 32, p. 1127, 2014.

AGOSTINHO, Kátia Adair. A docência na Educação Infantil COM a Participação das Crianças. **ESPAÇO PEDAGÓGICO**, v. 27, p. 375-388, 2020.

AGOSTINHO, Kátia Adair. A Educação Infantil com a Participação das Crianças: algumas reflexões. **Da investigação às práticas: estudos de natureza educacional**, v. 6, p. 69-86, 2015.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. Tese de Doutorado em Estudos da Criança. (Especialização em Sociologia da Infância). Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal, 2010.

AGOSTINHO, Kátia Adair. O direito à participação das crianças na educação infantil. **Educativa** (Goiânia. Online), v. 16, p. 229-244, 2013.

ALMEIDA, Synara do Espírito Santo. **Participação de crianças nas rotinas da educação infantil**. 2015. 169 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. Direitos da infância: da tutela e proteção à cidadania e educação. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora Unesp, 2010. p. 79-125.

ARAÚJO, Sara Barros; ANDRADE, Filipa Freire de. Da participação convencionada à participação efetiva: um estudo de caso alicerçado na escuta da criança em contexto de educação de infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A escola vista pelas crianças**. Portugal: Porto editora, 2008.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BARBOSA, Etienne Baldez Louzada; VOLTARELLI, Monique Aparecida. Participação das crianças em projeto político-social elaborado por adultos: a Plenarinha no Distrito Federal. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. 1-19, 2020.

BARBOSA, M. C. S. HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Campinas: UNICAMP, 2000 (Tese de Doutorado).

BASTOS, Lilian Francieli Morais de. **A participação infantil no cotidiano da Escola: crianças com voz e vez**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande, 2014.

BONDIOLI, A. (org.). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CORSARO, W. **The sociology of childhood**. California: Pine Forge, 1997.

CORSARO, W. **We're friends, right? inside kids' cultures**. Washington, DC: Joseph Henry, 2003.

COSTA, Antonio Carlos Gomes. De menor a cidadão. In: COSTA, Antonio Carlos Gomes; MENDEZ, Émilio Garcia. **Das necessidades aos direitos**. São Paulo: Malheiros, 1994.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. Construindo a primeira infância: o que achamos que isto seja? **Qualidade na Educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003. P. 63-85.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação & Sociedade**. 2005. Páginas 351-360.

DEMETRIO, R. V.; BODENMULLER, S. C.; AGOSTINHO, Kátia. Participação infantil: a busca por uma relação democrática entre crianças e adultos. **Zero-a-Seis** (Florianópolis), v. 17, p. 224-239, 2015.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Educação Infantil. Brasília: SEEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Plano Distrital de Educação** (2015-2014). Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015. Brasília: SEEDF, 2015.

EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERNANDES, Nathália. **Infância e direitos**: participação das crianças nos contextos de vida: representações, práticas e poderes. 2005. Tese (Doutorado em Sociologia da Infância) – Universidade do Minho. Braga, 2005.

FERREIRA, Zenilda. Tempos e espaços para brincar: o parque como palco e cenário das culturas lúdicas. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia. **Educação infantil**: enfoques em diálogos. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2013.

FORMOSINHO, João. Modelos curriculares na educação básica- o caminho das pedagogias explícitas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **Modelos curriculares para a educação de infância**: construindo uma práxis de participação. Portugal: Porto editora, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (org.) **O educador**: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-101.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOBBI, Márcia. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil. In: **Anais do I Seminário Nacional**: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro, 2010.

GOMES, Débora. História da Criança: Breves considerações sobre concepções e escolarização da infância. **EDUCERE**. XII Congresso Nacional de Educação. 2015.



LANDSDOWN, Gerison. The realization of children's participation rights. In: Percy-Smith, Barry; Thomas, Nigel. **A Handbook of Children and Young People's Participation**. Perspectives from the ordinary practice. London: Routledge, p. 11-23, 2010.

LANDSDOWN, G. ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. **Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano**, 36, 2005.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LINHARES, Juliana M. Concepção de infância em sua dimensão histórica, cultural e socioeconômica. **História Social da Infância**. INTA, 1ª Edição. Páginas 23-27. Sobral, 2016.

MAFRA-REBELO, Aline Helena; BUSS-SIMÃO, Márcia. Formas regulatórias e participação infantil: marcas de descompassos nos momentos da roda na Educação Infantil. **Educar em Revista**, v. 35, p. 245-264, 2019.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. In: **Psicologia - USP**, São Paulo, julho/setembro, 20(3), p. 417- 436, 2008.

MÜLLER, Fernanda; HASSEN, Maria de N. A.. A infância pesquisada. **Psicologia USP**, São Paulo, julho/setembro, 2009, páginas 465-480.

NASCIMENTO, C. T. do; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. de. A construção social do conceito de infância: uma tentativa de reconstrução historiográfica. **Revista Linhas: Florianópolis**. V.9, n.1, p. 4- 18, jan. / jun. 2008.

NASCIMENTO, Maria Letícia B. P.. Sociologia da Infância e Educação Infantil: algumas considerações sobre a aproximação entre essas duas áreas na pesquisa sobre a pequena infância. **Horizontes**, v. 27, n. 2, p. 31-36, jul./dez. 2009.

OLIVEIRA, Fabiana de. Reflexões a respeito de uma experiência de participação infantil no Brasil envolvendo os espaços urbanos e a perspectiva das crianças. **Revista Portuguesa De Educação**, v. 30, p. 157, 2017.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: Maria Lúcia de A. Machado. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, v., p. 35-42.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A visão de qualidade da Associação Criança: contributos para uma definição. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Associação Criança: um contexto de educação em contexto**. Coleção Mundo universitário. Braga -Portugal: Livraria Minho, 2001, p. 166-176.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. As pedagogias participativas – instituindo os direitos das crianças. **Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional**, 9(1), 2–3. <https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.190>. 2019.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989**. [S. l.]: ONU, 1989.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papyrus, 2000.

PERCY-SMITH, Barry; THOMAS, Nigel. **A handbook of children and young people's participation**. Perspectives from the oryand practice. London: Routledge, 2010.

PROGRAMA Educação Infantil – **Plenarinha**. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, [s. d.].

RANKIN, Baji. Desenvolvimento do Currículo em Reggio Emilia – Um projeto de Currículo de Longo Prazo sobre Dinossauros. IN: EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. (Org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emília. In: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. (Org.). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Penso, 2016. Cap. 13, p. 235-247.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, [2012] 2014.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina (2006). Participação social e cidadania ativa das crianças. In RODRIGUES, Davi (Org.) **Inclusão e Educação**. Doze Olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo. Summus Editorial (141 a 159).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Infância Sol do Mundo**: a primeira conferência nacional de educação e a construção da infância brasileira. Curitiba, 1927. 1997. 216 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, 1997.

SCHRAMM, Sandra M. de O.; MACEDO, Sheyla M. F; COSTA, Expedito W. C. **Fundamentos da Educação Infantil**. Parte 1 - página 7-39. 3ª Edição. UAB/UECE. Fortaleza, 2019.

SEBASTIANI, M. T. A idéia de infância e a sua escola. In SEBASTIANI, M. **Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil**. Curitiba, Editora Iesde, 2008.

TOMÁS, Catarina. Participação não tem Idade. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, Rio v. 22, n. 78, p. 45-68, 2007