



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

7582 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos

**A ESCUTA DA CRIANÇA COMO DIREITO NOS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Rayssa Cruz de Farias Coutinho - UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Denise Maria de Carvalho Lopes - UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

**A ESCUTA DA CRIANÇA COMO DIREITO NOS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

## **1 INTRODUÇÃO**

Este trabalho parte do entendimento da importância de ampliarmos o conhecimento acerca da escuta de crianças em instituições educativas. Como parte de uma pesquisa mais ampla, o presente texto resulta de um estudo de natureza documental, com o objetivo de sistematizar uma discussão sobre o tema no âmbito dos documentos oficiais destinados à Educação Infantil, considerando a “escuta” como modo de ser-estar junto às crianças numa pedagogia da/para a infância que, por sua vez, implica uma concepção da criança como pessoa integral, sujeito de direitos, agente, capaz de participar de seus contextos de vida e produtora de cultura mediante a elaboração de sentidos próprios-singulares em relação ao mundo que a rodeia e a si mesma. Essa concepção de escuta como relação educativa que envolve atenção, cuidado, respeito e acolhimento às manifestações das crianças tem suas bases nos precursores da educação de crianças e, de modo especial, nas ideias de Lóris Malaguzzi em suas proposições de uma pedagogia da infância que “ouça” a criança em suas “cem linguagens” e tem ganhado centralidade nos processos pedagógicos destinados à infância na perspectiva de oportunizar vivências diferenciadas para as crianças nas instituições promovendo currículos que respeitem e afirmem suas especificidades e promovam seu desenvolvimento. Desse modo, torna-se importante analisar como os documentos curriculares oficiais produzidos no Brasil a partir da instituição da educação infantil como primeira etapa da Educação Básica consideram a criança – sua voz, suas visões/versões de mundo, suas múltiplas linguagens, seus interesses, curiosidades e sua agência nas situações como fontes geradoras de trabalho.

## 2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A ESCUTA DA CRIANÇA

A afirmação da escuta das crianças e de sua capacidade – e direito – de participação vem tomando espaço nas discussões da área em articulação, principalmente, aos avanços no reconhecimento da criança como sujeito de direitos e “de voz” e a uma concepção enriquecida de criança que, ao mesmo tempo considera suas necessidades de cuidado, atenção e mediações sociais para seu desenvolvimento, e como sujeitos potentes e competentes, capazes de agir-intervir em seus contextos de vida, com voz própria que precisa ser ouvida-considerada nas relações das quais participam e em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003).

Apesar desse reconhecimento recente, a ideia de “escutar” as crianças como atenção e consideração de suas manifestações próprias, encontra-se já presente nas ideias de alguns dos mais proeminentes precursores da educação infantil. Rousseau um dos primeiros a apontar a necessidade de que o meio social, sobretudo pais e educadores, precisava “considerar as particularidades de cada criança”, prestar atenção às suas expressões de necessidade, vontade, interesse, desejo. (apud CERISARA, 2001). A partir dessas ideias inaugurais, diversas ciências têm se dedicado a compreender a criança e afirmar seu protagonismo como sujeito social.

Estudos da Psicologia de cunho sociointeracionista como de Piaget, Vigotski e Wallon, mesmo em suas diferentes perspectivas epistemológicas, afirmaram a criança como sujeito capaz, inteiro, inventivo e produtivo em suas interações com o meio sociocultural, cujas produções-manifestações corporais, cognitivas, afetivas, precisam ser consideradas nas práticas a elas destinadas em vez de práticas somente transmissivas que empobrecem suas possibilidades de desenvolvimento. A Sociologia da Infância, por sua vez, tem contribuído para concepções de infâncias e crianças em que estas são consideradas atores sociais ativos, cujas presenças impactam nos contextos onde vivem (SARMENTO, 2006). Essas proposições, por sua vez, têm orientado práticas profissionais que enxerguem e escutem as crianças e se deixem afetar e orientar por suas manifestações, em relações mais dialógicas.

No ano de 1989 a Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas já assegurava às crianças o direito fundamental de serem ouvidas e terem suas opiniões consideradas sobre questões que as afetam, documento confirmado pelo Brasil no ano seguinte, mediante o Decreto 99.710. Desse modo, a escuta das crianças representa a afirmação e manutenção dos seus direitos.

Mas, como afirmam Barbosa, Maia e Roncaratti (2013, p. 231) “[...] para escutar e incluir a criança no processo de reflexão [...] é preciso criar espaços onde ela possa se expressar genuinamente a fim de estabelecer relações vivas e recíprocas. A expressão infantil, no entanto, não se resume à fala: ela é afetiva, emocional e de corpo inteiro”. Como afirma Formosinho (2007):

A escuta é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na co-definição da sua jornada de aprendizagem. [...] tal como a observação, deve ser um processo contínuo no cotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida, realizado no contexto da comunidade, que procura uma ética de reciprocidade. (FORMOSINHO, 2007, p. 49)

Garantir às crianças seu direito à participação – o que implica sua escuta – consiste

em uma ação de construção de sua cidadania em uma perspectiva democrática, que a coloca em posição de quem tem algo a dizer e diz – de múltiplos modos, múltiplas linguagens. Por sua vez, essa ação-relação implica transformações nas concepções, papéis e práticas dos educadores, muitas vezes fundados em relações de transmissão, de poder e submissão das crianças. Assumir as crianças como participantes nas decisões exige uma ruptura com as estruturas tradicionais das escolas e das práticas pedagógicas construídas apenas por adultos e reinvenção de modos de organização e desenvolvimento das ações educativas.

Tal mudança requer a implementação de modo sistemático e contínuo de políticas educacionais que promovam (trans)formações nas concepções que os representantes governamentais e os responsáveis pela educação têm das crianças e suas infâncias e de sua educação. A questão da escuta envolve, portanto, para além da dimensão pedagógica, um cunho histórico, político, ideológico, simbólico, pautado em interesses e valores.

Por isso, no mundo e no Brasil, a educação das crianças tem sido, ao longo da história, pauta de luta de diversos setores da sociedade, a fim de garantir o direito a uma educação pública de qualidade para todas as crianças, em que possam ser respeitadas em sua dignidade, suas culturas, assim como suas necessidades e vozes, permitindo-lhes se constituírem como seres sócio-histórico-culturais, o que implica, no campo da educação, o desenvolvimento de práticas pedagógicas e currículos nas instituições.

Numa perspectiva crítica, os currículos podem ser considerados como conjuntos vivos de processos e práticas que envolvem intencionalidades, ações e relações vivenciadas pelos sujeitos aprendizes nas instituições de educação envolvendo seus saberes, vivências, valores e a cultura, o conhecimento, a arte, as tecnologias, que são por eles significadas de modo singular incidindo sobre suas (trans)formações subjetivas, sobre suas identidades (SILVA, 2002). Assim, os modos como os currículos e práticas se organizam nas escolas, incluindo quem organiza, se articulam com as concepções dos responsáveis sobre os sujeitos aprendizes e seus processos de educação e configuram seus desdobramentos na formação das pessoas.

No âmbito da educação infantil, as abordagens curriculares identificadas como participativas defendem e assumem a participação das crianças na construção e/ou reconstrução dos currículos. Isso não significa por a criança em oposição aos objetivos de aprendizagem ou à ação dos adultos. Como afirma Malaguzzi (1999, p. 74) “Em nosso sistema, sabemos que é essencial estarmos focalizados sobre as crianças e estarmos centrados nelas, mas não achamos que isso seja suficiente. Também consideramos que os professores e as famílias são centrais para a educação das crianças”.

Nessa perspectiva, escutar as crianças e propiciar que possam interagir e colaborar com suas manifestações de interesse, curiosidade e vontade, implica abrir mão dos currículos fixados e organizados a partir de conteúdos disciplinares ou outros arranjos baseados nas visões e intenções dos adultos, bem como do espontaneísmo por vezes vigente nas práticas que se dizem participativas. Confere-se à criança um status de sujeito com agência, com direito à liberdade de escolher e intervir no curso das situações de sua vida, possibilitando seu desenvolvimento pessoal, sem desconsiderar a influência dos contextos sociais, que também são desenvolvidos em uma relação de reciprocidade (FORMOSINHO, 2007).

No sistema Reggio Emilia, a escola para crianças é “como um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças” (MALAGUZZI, 1999, p. 72). Para isso, os professores de Reggio precisam aprender e saber como escutar as criança, como permitir que tomem a iniciativa e como orientá-las de formas produtivas.

Nesses termos, escuta e participação se interconstituem. Ouvir, olhar, sentir, conhecer as crianças como forma de inseri-las nos processos demanda estratégias como a observação atenta e negociação de escolhas-decisões nas e sobre as situações que as envolvem, em um processo que é, essencialmente, ético e respeitoso às crianças interlocutoras no/do diálogo.

Essa perspectiva encontra-se em construção e avanços têm sido alcançados em diversas frentes e se convertido em documentos legais que podem mobilizar práticas e currículos. Mas as resistências se refazem e emergem como riscos de retrocessos, o que demanda a permanente defesa por condições de acesso e de qualidade para a melhoria da qualidade da educação infantil, seja nas práticas, seja no discurso teórico-legal.

## 2.1 A ESCUTA DA CRIANÇA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS

No presente texto, analisamos a presença da discussão sobre a escuta das crianças nos textos das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009) e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

As DCNEI consistem em um documento de caráter mandatório que significa, tanto pelo processo de elaboração, quanto pelo resultado que seu texto representa, um avanço significativo nos princípios – éticos, estéticos e políticos –, nas concepções assumidas e nas proposições, no sentido de colocar as crianças e suas especificidades – interações e brincadeiras – como centrais nas propostas pedagógicas e currículos, consolidando a compreensão de sua educação como cuidado e mediações de acesso ao patrimônio cultural, natural, científico, tecnológico e artístico articulando suas diferentes linguagens.

Em seu texto, ainda que a expressão “escuta da criança” não esteja explicitada, podemos encontrar vários trechos em que se assume a concepção de criança como agente-participante de seus processos de vida e aprendizagem. Desde a concepção de criança que se apresenta, como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, **constrói** sua identidade pessoal e coletiva, **brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói** sentidos sobre a natureza e a sociedade, **produzindo** cultura. (BRASIL, 2010, p. 12. Grifos nossos).

É possível perceber uma visão de criança que age, que diz, que se posiciona e produz cultura. Na apresentação dos princípios a serem respeitados nas propostas pedagógicas, o documento orienta, na descrição dos princípios “éticos” e “políticos” que:

Cabe às instituições de Educação Infantil **assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos, 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. (BRASIL, 2010, p.87, Grifos nossos).

[...]

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. (BRASIL, 2010, p.87. Grifos nossos).

Na apresentação da concepção da Proposta Pedagógica, o documento propõe que as instituições de Educação Infantil cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

[...]

Construindo **novas formas de sociabilidade de subjetividade** comprometidas com a ludicidade, a **democracia**, a sustentabilidade do planeta e com o **rompimento de relações de dominação etária**, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2010, p. 17. Grifos nossos).

Nos trechos destacados ressaltam concepções de criança agente, capaz, participativa, falante, inventiva, desejante, que tem potencial para compartilhar decisões e ações com os adultos, assim como sobressai a necessidade de que as práticas a elas destinadas assegurem as condições necessárias para que esse potencial se realize, ou seja, de que elas sejam escutadas.

As DCNEI por sua vez, serviram de base à construção da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), documento que também tem caráter mandatório e que não se constitui um currículo – dado que um currículo envolve, além das prescrições sobre intenções e estratégias metodológicas, a materialização em acontecimento –, mas tem a finalidade de referenciar a elaboração de propostas pedagógicas e curriculares, desdobrando as proposições apresentadas nas DCNEI em objetivos de aprendizagem mais específicos baseados direitos de aprendizagem definidos a partir do que se considera básico ao desenvolvimento das crianças como sujeitos humanos, respeitando a realidade de cada rede de ensino.

Os “direitos de aprendizagem” – conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se – já assumem uma concepção de criança como protagonista em todos os seus contextos de vida, onde ela não apenas (inter)age, mas cria e modifica esses contextos e tem papel em seus processos de transformação pessoal e social. Esses direitos e as ações que se destinam à sua garantia e exercício não podem ser pensados de forma isolada, dado que são atividades-processos que se imbricam no desenvolvimento da criança como pessoa completa: corporeidade, cognição, linguagem, emoção, afetividade, sociabilidade. Destacamos dois deles em cujas ementas aparecem a perspectiva da escuta da criança como modo de sua inserção nas instituições: “participar” e “expressar-se” assim descritos, respectivamente:

**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.

[...]

**Expressar, como sujeito dialógico**, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas e opiniões.

(BRASIL, 2017, p.36. Grifos nossos)

A partir dos direitos de aprendizagem a BNCC apresenta uma proposta de organização curricular em “campos de experiência” – O Eu, o Outro e o Nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, Tempo, Quantidade, Relações e Transformações – numa perspectiva de acolhimento dos saberes e experiências das crianças em relação com os conhecimentos do patrimônio cultural. Essa proposta visa articular vivências que apresentam características comuns quanto ao tema e aos procedimentos envolvidos, bem como entre as próprias experiências e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, numa perspectiva de não segmentação.

Essas descrições explicitam as crianças como co-construtoras de suas vidas na creche e na pré-escola, participando das decisões e ações, o que significa a escuta por parte dos responsáveis, de suas expressões de sentimentos, desejos, ideias, posições, necessidades...

Por fim, destacarem como necessária a prática de documentação do trabalho pedagógico e do percurso educativo das crianças a fim de registrar e demarcar a trajetória – individual e do grupo, as DNCEI e a BNCC afirmam a escuta – enquanto olhar atento, consideração e respeito às expressões infantis como cruciais aos processos pedagógicos e curriculares da infância.

### 3 RESULTADOS DA PESQUISA E CONCLUSÃO

A análise dos documentos curriculares oficiais para a Educação Infantil nos faz concluir que, embora este termo não apareça explicitamente nos textos, as concepções e práticas que o constituem são afirmadas como fundamentos e estratégias pedagógicas essenciais à educação das crianças numa perspectiva que respeite suas especificidades – necessidades e capacidades.

Desse modo, os documentos passam a constituir potentes instrumentos para as políticas e para as práticas da área, definindo-apontando possibilidades estratégicas de assunção da escuta como práxis, como agir que integra fundamentos e ações na perspectiva de uma educação infantil de qualidade na forma de uma pedagogia da infância, da participação, da escuta. Mas, entre o afirmado em discurso – teórico e legal – e a efetivação em práticas nas instituições, há, ainda, muitos desafios a superar. Desafios que dizem respeito à formação dos profissionais envolvidos em diálogo com as famílias, a comunidade e a sociedade para a construção de visões e práticas das/com as crianças como sujeitos capazes e potentes.

### REFERÊNCIAS

BARBOSA, Silvia N.; MAIA, Marta N.; RONCARATTI, Mariana. Ela aproveira para andar aqui: as crianças e as instituições de educação infantil. In KRAMER, Sônia; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. Cristina. **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas: Papirus Editora, 2013. p. 227-242.

BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 nov. 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares**

**nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CERISARA, Ana B. **Rousseau: a educação na infância.** São Paulo: Scipione, 2001.

CRUZ, S.H.V.; MARTINS, C.A. **LAPLAGE EM REVISTA.** Políticas públicas e a voz das crianças. Sorocaba: UFScar. Vol 3. N°1. Jan-abri. 2017.

DAHLBERG, Gunilla.; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira (org.). **Modelos Curriculares para a educação de infância.** – 4° Ed. – Portugal: Porto Editora, 2013. – (Coleção Infância).

MALAGUZZI, Lóris. História, ideias e filosofia básica. In EDWARDS, Carolyn.; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SARMENTO, Manuel J. **Mapas de conceitos da Sociologia da Infância.** Revista zero-a-seis, n. 14. Produção Eletrônica NUCLEIN. Ago-Dez 2006. Florianópolis: UFSC/CED, 2006.

**Palavras chaves:** Educação infantil, Escuta da criança; Documentos Curriculares Oficiais para a Educação Infantil.