

CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E SEU DESENVOLVIMENTO SOCIAL: DOS PRIMEIROS REGISTROS À FORMAÇÃO CIDADÃ POR MEIO DA ESCUTA DE SUA VOZ

CONCEPTIONS OF THE CHILD AND THEIR SOCIAL DEVELOPMENT: FROM
THE EARLIEST RECORDS TO CITIZENSHIP DEVELOPMENT THROUGH
LISTENING TO CHILDREN'S VOICES

Ciências Humanas • 31/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/785270736](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/785270736)

Drielen Santos¹

Patrícia Marques²

RESUMO

Para responder ao questionamento a respeito da escuta docente às crianças para que estas construam, também no espaço escolar, sua cidadania, este estudo objetivou identificar, na literatura científica, publicações que abordam a audiência ao infante pelos professores com vistas à participação social e à constituição com caráter participativo. Por meio de revisão narrativa, com busca de artigos publicados nos últimos cinco anos, nas bases de dados EDUBASE e SciELO, identificou-se escassa publicação. Para fundamentar o estudo em pauta, foram incorporados livros e documentos do Ministério da Educação. Os resultados mostram o desenvolvimento da identidade da criança, desde as primeiras representações da infância até sua representatividade na sociedade atual; quem é a criança caracterizada socialmente a partir do século XII até a atualidade, em que é vista uma maior participação social pueril. Com o intuito de alinhamento reflexivo, além da análise de conceitos e teoria, contou-se com a vivência das pesquisadoras e o desenvolvimento do olhar para infância nesse âmbito. Como consequência, foi percebida a necessidade de escuta assertiva à voz da criança para apoiar sua participação cidadã e auxiliar o local no qual ela está inserida.

Palavras-chave: Criança; Cidadania; Educação; Escuta; Desenvolvimento local.

ABSTRACT

In order to answer the questions on teachers' active listening to children, for these pupils to build their citizenship also at the school sphere, this study aimed at identifying publications, throughout the scientific literature, whose subject is the audience to children promoted by teachers so that it would be possible for these young students to establish their own social participation and constitution.

On that purpose, despite deep search for articles published over the last five years on the data basis of EDUBASE and SciELO, we were able to find few publications about this topic. Therefore, so as to provide fundamental literary support, documents and books provided by Ministério da Educação have been included. The results of the research demonstrate the development of children's identity from the first childhood representations up to their role in the present society. In addition, they are also capable of showing who is the child socially created from the twelfth century up to nowadays, when their social inclusion can be noticed more often. For reflexive alignment, besides theoretical and conceptual analyses, researchers' experience and the development of the perception towards children have been taken into account for the study. Consequently, we have noticed the necessity of assertive listening to children's voices in order to support their citizen's involvement and to assist the location where they belong to.

Keywords: Children; Citizenship; Education; Listening; Local development.

1. INTRODUÇÃO

As crianças são parte inerente das sociedades humanas, contudo nem sempre foram vistas como sujeitos ativos pelos grupos sociais nos quais estavam inseridas. Ao longo da história da humanidade, as concepções que englobam a participação social do infante como pertencente a um local, com identidade e objetivos próprios da faixa etária, só se fizeram presentes a partir do século XVIII (ARIÈS, 2012; HEYWOOD, 2004). Por esse motivo, a escuta de crianças pequenas merece aprofundamento acadêmico, assim como a construção de premissas para estudar e estabelecer melhorias das práticas de ensino nesse sentido.

Escutar a voz das crianças, com intencionalidade, captando os significados e sentidos impressos às pessoas, objetos, símbolos e signos, trata-se de uma prática que surgiu a partir de vivências pessoais, das autoras, no campo da educação. Com base nessa experiência pessoal no âmbito escolar, foi possível perceber que a criança, ao iniciar no exercício de seu papel cidadão e participativo desde a infância, assimilam conceito de cidadania de forma mais bem estruturada. Com isso, pressupõe-se que a criança terá caminho aberto para a ciência de seus direitos e deveres. Porém, questiona-se se elas, devido a sua maturidade, realmente têm subsídios para participar efetivamente como cidadãs do meio social ou se não caberia aos pais e/ou responsáveis zelar pela sua cidadania.

Walter Benjamin (2002), filósofo alemão do início do século XX, expôs que, apesar de o adulto nem sempre ver qualidade nas informações trazidas pelas crianças, por pensar que lhes falta experiência de vida, a experiência é advinda de relações marcantes, capazes de estabelecer caráter significativo quanto ao seu construto; é algo que as crianças carregam em si. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que é necessário retornar à compreensão do conceito de criança, e, para traçar sua identidade social, é preciso, primeiramente, refletir sobre a concepção que a compõe e, com isso, diferenciar criança de infância. Para elucidar essa discussão, foram usados os estudos de Lustig (2014) e Sarmento (2005) e a BNCC (BRASIL, 2018).

Também se mostrou imprescindível buscar como o conceito de criança foi construído historicamente. Ao divisar onde se iniciam os primeiros traços da criação da identidade infantil e a expansão do olhar sobre o infante, é possível esclarecer a finalidade da participação social da infância em diferentes contextos por meio da

escuta à sua voz. Para trazer à tona a constituição da criança ao longo da evolução humana, foram usados os registros dos historiadores da infância Ariès (2012), Heywood (2004) e Priore (2000), que expuseram as concepções pueris desde os primeiros escritos sobre elas, sinalizados nos contextos mundial e, especificamente, brasileiro.

Para subsidiar apoio aos docentes no âmbito escolar, tornou-se necessário o estudo de documentos orientadores da educação no Brasil. Ao analisar tais documentos, foi possível perceber aqueles que norteavam a EI, anteriores à BNCC, diferenciavam-se dos reguladores dos demais segmentos da Educação Básica (Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e Ensino Médio). Nesse sentido, o texto da BNCC inseriu a EI, mesmo com suas especificidades relativas ao público ao qual se destina, alinhada às competências gerais a serem estabelecidas para todos os segmentos da educação brasileira, em caráter de documento único da Educação Básica e com textos esclarecedores quanto aos seus principais objetivos (BRASIL, 2018).

Foi também a BNCC que deixou explícito, em seu texto, a concepção de formação integral dos indivíduos, pautada principalmente na constituição da cidadania. Assim, como o interesse é refletir sobre a participação cidadã da criança na sociedade a partir da escuta dos pequenos no âmbito escolar, é preciso também amparar a formação docente, por meio do uso desses referenciais e, com isso, utilizar recursos para valorizar o olhar das crianças sobre as percepções do local que ocupam.

Para sustentar os construtos até aqui propostos, também foram utilizados referenciais que propõem a perspectiva e a participação

social da criança, elencados nos estudos de Benjamin (2012) e na concepção de Geografia da Infância concebida por Lopes (2018).

Até o momento, foram pontuados diversos livros e leis. Questiona-se: que evidências científicas a literatura tem publicado a respeito da escuta docente às crianças, nos últimos anos, para que estas construam, também no espaço escolar, sua cidadania?

Portanto, este estudo objetiva identificar, na literatura científica, publicações que abordam a escuta às crianças pelos docentes, especificamente no que tange à participação social e à constituição da cidadania.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU REVISÃO DA LITERATURA

Aqui se encontram especificadas as elucidações a partir das leituras realizadas. Os resultados de tais estudos foram organizados em cinco categorias que trazem à tona os aspectos para compreensão do contexto atual no qual a criança está inserida e como potencializar a participação do infante na sociedade, a partir do olhar de dentro da escola, de maneira assertiva, postulada em bases legais para a EI.

2.1. Concepções de infância e criança

Para iniciar este exposto, faz-se necessário conceituar a concepção de criança e infância, uma vez que, apesar de parecerem sinônimos, seus significados apresentam distinções. Segundo Lustig (2014), a infância é, em síntese, uma etapa da vida do ser humano; já criança se estabelece como um sujeito, dentro de um contexto social e antropológico.

Sarmiento (2005) conceitua a criança, em seu contexto sociológico, como participante de grupos de pessoas que vivem em uma mesma época, que interagem e participam de acontecimentos sociais, compartilhando experiências e identidades históricas. Também demonstra a interação existente entre elas e os adultos dentro da prática social, fator que, além de trazer em si a historicidade, propõe a visão sobre a diversidade demográfica e econômica e as políticas públicas que as pautam. O estudioso afirma, ainda, que criança é quem está em processo de criação e de dependência.

As crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de ação etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças. (SARMENTO, 2005, p. 370).

Neste trabalho, o contexto será pautado a partir do conceito de criança. Esclarece-se, portanto, que, na sociedade atual, as crianças são consideradas sujeitos de direito e com voz ativa. Dialogando com essa perspectiva, a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos da Criança (1990) também prevê a participação autônoma da criança em atividades e decisões que as

afetam diretamente, sendo indicado que ela tem direito à liberdade de procurar, receber e divulgar informações por qualquer meio escolhido para tal.

Pensando-se no contexto educacional, elegeu-se a BNCC, que rege a educação hoje no Brasil, sendo estruturada com marcos documentais que orientam a educação brasileira. A BNCC traz em si a concepção de criança

[...] como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social [...]. (BRASIL, 2018, p. 38).

O documento tem como um de seus objetivos o olhar para a criança, de modo a equalizar a educação nacional por meio da formação integral dos cidadãos, indo além da preconização de conteúdos. Segundo ele, é por meio do desenvolvimento de competências e habilidades que haverá a adequação das novas demandas apontadas em relação à criança do século XXI. É importante salientar que competência foi um conceito traçado por Perrenoud (2000) como mobilizador de recursos cognitivos e vivenciais para resolução de questões cotidianas. Nessa linha, indivíduos competentes são aqueles que tiveram estruturadas suas competências cognitivas, socioemocionais e comunicativas e que consegue ter uma visão crítica da sociedade, alinhavando seus aprendizados formais e experienciais.

2.1.1. Perspectivas históricas da criança

2.1.1.1. Breve histórico da criança

A identidade da criança foi construída ao longo dos séculos, e a cada alteração social são registrados diferentes significados que convergem para a época na qual a infância está sendo vivida. Contudo, é preciso lembrar que todo esse contexto histórico foi registrado por olhares adultos.

Os dois historiadores utilizados nesta pesquisa que se concentraram no estudo da infância são o francês Phillipe Ariès e o inglês Colin Heywood. Os registros deles datam do início da jornada da infância a partir do século XII. Segundo os autores, nesse século, o índice de mortalidade infantil era demasiadamente alto devido às poucas condições de higiene e saúde da época. Assim, aquelas crianças que sobreviviam eram tratadas com indiferença na sociedade. (ARIÈS, 2012; HEYWOOD, 2004).

Naquele momento, as crianças eram estabelecidas com pouca identidade própria, sendo meras repetidoras das atividades realizadas pelos adultos. Em muitos casos, eram vistas como animaizinhos para diversão, e, como tal, logo que alguma falecesse, era simplesmente substituída. Ademais, as meninas e os meninos eram tratados de forma bem diferenciada. O nascimento de meninas, por exemplo, era pouco celebrado, visto que a concepção delas eram taxadas como fruto de alguma proibição, libertinagem ou desobediência sexual. Para anunciar o nascimento de uma menina, eram realizadas duas badaladas de sino na igreja. Já o nascimento dos meninos era celebrado como uma bênção, sendo

propostas três badaladas de sinos para anunciá-lo (HEYWOOD, 2004).

Nos séculos XV, XVI e XVII, a criança passou a ser notada, todavia não em suas especificidades. Era reconhecida e abordada como um adulto em miniatura, uma tábula rasa pronta para ser moldada. O primeiro reconhecimento social do infante está ligado à escola, local que eles deveriam integrar antes de se apresentarem ao mundo dos adultos. A educação era oferecida a poucos. Em alguns casos, as crianças eram confiadas a estranhos para serem escolarizadas, afastando-se de suas famílias. Assim, eram entregues a famílias terceiras para aprender ofícios que, muitas vezes, confundiam-se com serviços domésticos. Com a formação concluída, reinseriam-se no âmbito familiar, tornando-se indispensáveis cotidianamente, uma vez que, agora, os adultos preocupavam-se com seu estudo e carreira futura (ARIÈS, 2012).

Ariès (2012) traz em seu estudo a presença da representação imagética das crianças nas pinturas da época para ressaltar a participação infante nos diferentes séculos. Com isso, as pinturas durante os séculos XV, XVI e XVII passam a retratar as faixas etárias (crianças, jovens, adultos), além da separação por gêneros, a partir das formações das famílias. Nesse caso, houve a promoção da infância, com a transformação e modificação de seu papel.

Somente no século XVIII é que foi inaugurada a constituição da infância moderna, sendo vista como autônoma. De acordo com Ariès (2012), tal etapa caracterizava-se, na visão romântica de Rousseau, por traços de inocência e valorização do bem. Já no século XIX, segundo o pesquisador, surgiu um sentimento de infância em que as crianças deixaram de ser vistas como um ser

biológico para serem tratadas em suas particularidades. Aqui, também são vistas como seres que possuem sentimentos próprios.

A partir da Revolução Industrial, há um novo contexto, visto que os pueris passaram a trabalhar nas indústrias. Assim, apesar da mudança de postura em relação à infância, ela estava enraizada à condição social da criança. Aquelas pertencentes a classes elevadas tinham mais espaço de participação na sociedade; já as menos favorecidas eram logo inseridas no mercado de trabalho, onde eram exploradas, e, mesmo exercendo função laboral, não havia garantia de pagamento pelo trabalho realizado. As indústrias também eram espaços onde muitas vinham a óbito em razão das péssimas condições de higiene e segurança.

Em meados do século XIX e início do século XX, foi concebido às crianças valor emocional. No decorrer do século XX, elas passaram a ser vistas como diferentes dos adultos, dignas de estudos próprios (HEYWOOD, 2004). Esse contexto pode ser confirmado com base nos descritos que se pautam no desenvolvimento psicanalítico descrito pelo psicanalista Freud; na visão psicossocial, por meio do uso de brinquedos, preconizada pelo educador Froebel; na epistemologia genética do biólogo Piaget; nas perspectivas desenvolvimentista e sociointeracionista, da médica Montessori e do psicólogo Vigotski, respectivamente; entre outros vieses, todos datados do século XX.

2.1.1.2. Breve histórico da criança no Brasil

No contexto nacional, Del Priore (2000) foi a responsável por realizar importantes estudos sobre o tema. A autora traça o percurso histórico da visão sobre a infância no Brasil a partir da chegada dos

pequenos europeus ao país, no século XVI. Ela também aborda a situação das crianças indígenas, que foram, em grande parte, entregues aos padres para serem convertidas e instruídas de acordo com a doutrinação jesuítica, à medida que os portugueses consolidavam sua ocupação no território que viria a se tornar o Brasil.

As primeiras crianças portuguesas a ocuparem essas terras eram trazidas como tripulantes europeias. Elas tinham acesso à educação, com ligação com a igreja. Nesse caso, aprendiam gramática e latim. Para atender à demanda da sociedade portuguesa, casas e colégios foram fundados nas regiões ocupadas. Por volta de 1550, foi fundada uma confraria para cuidar dos meninos órfãos, com catequistas e doutrinadores (DEL PRIORE, 2000).

De acordo com Del Priore (2000), entre o Período Colonial e o Brasil Império, as crianças não eram vistas com personalidade própria. Após os 14 anos de idade, algumas estudavam a domicílio, enquanto outras iniciavam atividades mais simples, em que o estudo era um ofício. Devido ao caráter de importações de especiarias, durante esses séculos, um dos ofícios aprendidos estava ligado à tripulação em embarcações.

O século XVIII foi o ápice da chegada de navios negreiros ao país, bem como do aumento no número de crianças negras na população. Elas também eram escravizadas, seguindo o destino de suas famílias.

Foi nas primeiras décadas do século XIX em solo brasileiro, que o termo “criança” passou a ser designado, especificamente, para a espécie humana (DEL PRIORE, 2000). O infante tornou-se mais

visível, e, com isso, a indústria começou a lançar itens comercializáveis para tal parcela da população (roupas, literatura e brinquedos), enquanto a medicina do país se voltou para as moléstias que atacavam essa faixa etária em particular.

No Brasil Império, os portos foram abertos, e grande número de estrangeiros europeus adentrou no país. Estes, muitas vezes, exerciam o papel de professores. Todavia, apesar de a educação brasileira ser estabelecida por eles como decadente, a presença da escolarização se fazia constante no âmbito infantil, principalmente das famílias mais ricas. Crianças negras e mestiças só tinham acesso à educação de acordo com a percepção da família a que serviam.

No século XIX, infantes de classes sociais mais altas, do sexo masculino, foram vistas de maneira mais humanística, como seres diferenciados quanto ao âmbito adulto. No caso das meninas, ainda não tinham uma visibilidade social relevante.

No Brasil República, o mundo apresentava-se em constante industrialização. A inserção da criança (brasileiras e estrangeiras) no mercado de trabalho, em fábricas e oficinas, era tão grande quanto sua participação em furtos, roubos, prostituição e mendicância para seu sustento e o de sua família. Naquela época, a criminalidade infantil crescia no país, e, pela primeira vez, foi instaurado o termo “menor de idade” (SANTOS *et al.*, 2009).

Segundo Marcílio (1998), o século XX foi

[...] o século da descoberta, valorização, defesa e proteção da criança. No século XX formulam-se os seus direitos básicos, reconhecendo-se, com eles, que a criança é um ser humano especial, com características específicas, e que tem direitos próprios. A origem e o desenvolvimento do processo de criação dos Direitos da Criança integram o movimento de emancipação progressiva do homem e em seguida da mulher. (MARCÍLIO, 1998, p. 46).

Nos anos que sucederam a Segunda Guerra Mundial, que chegou ao fim em 1945, a sociedade sofreu drásticas modificações, o que influenciou bastante a visão de infância socialmente em vários contextos, inclusive no Brasil. A esse conceito foram conferidas novas perspectivas a partir da formação de gerações, descritas a seguir com base na interface entre as implementações legais e a consolidação da EI no Brasil, norteadas pela Constituição de 1988.

O marco histórico da Constituição de 1988 foi traçado para dar início à proposta desta pesquisa por ser um dos primeiros construtos legais que consolidaram a EI no país. Três anos após a Ditadura Militar, de 1964 a 1988, houve a expansão do trabalho feminino. A saída feminina do trabalho doméstico trouxe também o avanço substancial da EI. Como afirma Rosenberg (2002), “A Constituição de 1988 reconheceu, então, a EI como direito da criança e como instrumento para igualdade de oportunidades de gênero, na medida em que apoia o trabalho materno extradoméstico” (ROSEMBERG, 2002, p. 41).

Em meados da década de 1990, a discussão tomou ainda mais força, e foram colocadas em evidência as funções do profissional que atende ao segmento. Naquele período, começou a surgir, também, a preocupação com o currículo para a EI, principalmente para as crianças de 4, 5 e 6 anos de idade (até então, a faixa etária de 6 anos de idade fazia parte da EI – hoje, as crianças dessa idade são inseridas no 1º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais). Desse modo, em 1993, foi criado o Plano Decenal para qualidade na educação (1993-2003), por nova comissão na Coordenação de Educação Infantil (MEC/Coedi), e suas diretrizes foram sintetizadas no documento Política de Educação Infantil, com a proposta de formalização da EI, objetivando as funções de cuidar e educar, somadas à formação do(a) profissional docente. Em 1996, foi implementada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, e em 1990 e 1998, surgiram duas bases legais: o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998). Essa é uma época em que a educação e a infância ficaram em voga na sociedade brasileira, como afirma Kuhlmann Jr. (2000).

Com a chegada da década de 2000, há a criação de novas leis que embasam a EI, ampliando e resguardando seu acesso pelo Estado, por meio do Plano Nacional de Educação de 2001-2010 (Lei número 10.172/2001) (BRASIL, 2001). Em 2007, foi estruturado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – política do Governo Federal visando à melhoria de todas as etapas da Educação Básica. Já em 2010, foi fixada a Lei de Diretrizes e Bases Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2007, 2010).

Com isso, surgiu a preocupação entre os estudiosos da área quanto à qualidade educacional e à participação da criança pequena no âmbito escolar. Essa preocupação se confirma usando-se como base Saviani (1991), quando ele afirma que “a Pedagogia Crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições” (SAVIANI, 1991, p. 103). Nessa mesma linha, é importante ressaltar que tal marco prevalece ainda hoje. Há uma confusão que se faz, primeiramente, em escalas sociais e ultrapassa as escalas educacionais, situação que acaba por deixar de lado a criticidade e exprime um currículo não inerente ao público atendido.

Em 2010, surge o Projeto de Lei N.º 8.035/2010 relativo ao Plano Nacional de Educação 2011-2020, e, em 2013, com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases, a EI passa a fazer parte da Educação Básica (BRASIL, 2010, 2013).

Em meados do Plano Nacional da Educação, a sociedade brasileira vive a implementação da BNCC. Ela é a possibilidade de encontrar uma estrutura curricular mais bem estabelecida para o segmento da EI. Ao pensar sobre a inserção da pré-escola (que abrange a faixa etária de crianças com 11 meses e 4 e 5 anos de idade) na Educação Básica, sendo obrigatória sua matrícula, percebe-se ainda maior o forçamento da escolarização. Por isso, é necessário que ela seja pautada no respeito quanto à faixa etária que atende e na formação de qualidade do infante, para que este possa atuar no desenvolvimento social da comunidade em que está inserido, fazendo, assim, uso do seu papel cidadão.

2.1.2. Participação da Criança na Sociedade Atual

Em seu caráter social, por meio da construção social da criança, novamente se coloca que esse indivíduo, além de ser biológico, tem em si fatores sociais e históricos. Por isso, segundo Sarmento (2005), há um desenvolvimento de alteridade da criança em relação ao adulto que a institucionaliza. Então, onde antes a criança era vista como sem voz ativa e dependente, passa a tomar um espaço de mudança de paradigmas, a partir da cultura da infância. Segundo Corsaro e Eder (1990), essa cultura é “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com os seus pares” (CORSARO; EDER, 1990, p. 21).

Para Heywood (2004), “a criança é um constructo social que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade” (HEYWOOD, 2004, p. 21). Sob tal ótica, alguns estudiosos perceberam a infância de maneira diferenciada, valorizando suas especificidades e apoiando-as possibilitando que representassem um caráter crítico de sua participação social. Dentre eles, foram escolhidos para embasar este trabalho os conceitos de “Interação Dialética” e de “Experiência na Infância”, do psicólogo russo Lev Vigotski e do filósofo alemão Walter Benjamin, respectivamente. Embora ambos os estudiosos tenham apresentado suas contribuições no início do século XX, essas ainda norteiam o pensamento sobre a criança enquanto sujeito social ativo. Pretende-se também trazer as contribuições do pesquisador Jader Moreira Lopes, pesquisador brasileiro, e seus estudos pautados na Geografia da Infância.

Lev Vigotski, que viveu entre 1897 e 1934, foi um estudioso do contexto histórico-cultural que abarca os processos psicológicos humanos. Seus principais trabalhos consistem na pesquisa sobre a

filogenética (desenvolvimento da espécie à qual o indivíduo pertence), a ontogenética (desenvolvimento do indivíduo) e as questões histórico-sociais (histórico de vida do indivíduo a partir do contexto no qual está inserido). Tais estudos foram pautados no âmbito social de que o sujeito participa, relacionado, principalmente, ao desenvolvimento infantil, metodologia classificada como dialética (REGO, 1995).

Na década de 1920, seus estudos foram destinados à ciência que pauta os aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos da infância, a Pedologia. Segundo Rego (1995), “Vigotski e seus seguidores se dedicavam principalmente à construção de estudos-pilotos que pudessem atestar a ideia de que o pensamento adulto é culturalmente mediado, sendo que a linguagem é o meio principal dessa mediação” (*ibid.*, 1995, p. 31).

A partir desse objeto de estudo, foram estabelecidas teses. Uma delas é a Interação Dialética, segundo a qual, para atender às demandas definidas pelas características humanas, desde o nascimento o sujeito modifica o meio no qual vive, sendo, ao mesmo tempo, modificado por este. Assim, o comportamento humano muda a sociedade, e a sociedade, já transformada, influencia o comportamento futuro dos seres humanos, efetivando um constante movimento. Vigotski (1984) garante que “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético” (VIGOTSKI, 1984, p. 46).

A partir desses estudos, o pesquisador passou a estabelecer a extrapolação do método biológico. Ele também afirma que é por meio da repetição de uma ação que ela se sobrepõe ao que foi experimentado anteriormente, e, a partir daí, é iniciado o princípio

de uma atividade. Com as experiências que se acumulam na infância, a criança torna-se capaz de compreender uma gama maior de conceitos que levarão a ações futuras. Outro fator relevante é o uso da linguagem. Vigotski (1984) esclarece que, por meio da fala, a criança trabalha a resolução de problemas, o que permite que ultrapasse sua dimensão intrapessoal e adquira a função interpessoal (*ibid.50*).

Vigotski (1973), após estudo do desenvolvimento intelectual da criança, demonstrou que o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores se amparam em duas atitudes: de um lado, nas atividades coletivas e sociais, ou seja, como funções intersíquicas; de outro lado, nas atividades individuais, inerentes e próprias do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. Desse modo, o estudioso, ao discorrer sobre aprendizagem, afirma ser esta inseparável do desenvolvimento intelectual da criança na idade escolar e destaca que uma das características fundamentais da aprendizagem é promover o potencial de cada criança.

Vigotski (2005) assegura, ainda, que o ponto mais relevante e que marca o pensamento da criança é a comunicação, a interação que estabelece socialmente mediante o papel primordial da fala. Em virtude disso, na ausência de um sistema de signos, a comunicação torna-se limitada, uma vez que ela se viabiliza por meio de significados e generalizações. Nesse contexto, o estudioso sugere que a criança deve ser vista como um ser social, singular e particular, que aprende na relação com o outro e que constrói significados a partir das experiências vividas e dos contatos com a cultura na qual se insere.

Pode-se inferir que a comunicação se processa por meio da escuta sensível, cuidadosa e atenta e, igualmente, das relações intersubjetivas. Valorar o dizer da criança a potencializa para aprender a pensar, a agir, a discernir, a tomar posição, a ser cidadã com direitos e deveres.

Vigotski também esclarece que o ser humano difere de outros animais devido ao seu desenvolvimento sócio-histórico, construído no decorrer da vida mediante a interação. Sobre isso, Rego (1995) afirma que:

Vigotski procura compreender a evolução da cultura humana (aspecto sociogenético), o processo de desenvolvimento individual (aspecto ontogenético) e se detém especialmente no estudo do desenvolvimento infantil, período em que estas “ferramentas” são aprendidas, ou seja, é nesse período que acontece o uso de instrumentos e da fala humana. (REGO, 1995, p. 49).

Seguindo essa dinâmica, o filósofo alemão Walter Benjamin apoia-se na linha dialética materialista, fundamentada por Marx (BENJAMIN, 2002). Mesmo não tendo escrito especificamente sobre educação e infância, Benjamin teve um olhar para o infante e a educação social ao traçar conceitos sobre a noção de experiência. O filósofo expôs que os adultos veem as crianças desmerecidamente em razão da falta de qualidade das experiências vivenciadas por elas. Todavia, a visão trazida pela infância caracteriza a qualidade da participação do infante no contexto sociocultural no qual se insere.

Um ponto relevante dos estudos de Benjamin é a diferenciação do conceito de vivência e experiência. Segundo Reis (2014):

Erlebnis é a vivência do indivíduo isolado em sua história pessoal, apegado unicamente às exigências de sua existência prática, à sua cotidianidade, é a impressão forte que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos. [...] Já a Erfahrung é o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra, “como numa viagem”, observamos que o sufixo fahren em alemão designa a ação de viajar, assim o sujeito integrado numa comunidade dispõe de critérios que lhe permitem ir sedimentando as coisas com o tempo. Significa o modo de vida que pressupõe o mesmo universo de linguagem e de prática, associando a vida particular à vida coletiva e estabelecendo um fluxo de correspondências alimentado pela memória. (REIS, 2014, p. 4).

Benjamin traz, em seus estudos, uma maneira diferenciada de perceber a criança e o que ela pode trazer para a ampliação da percepção do mundo por meio de seu olhar. Um dos conceitos traçados por ele é o de “desvio” como método. Nesse caso, desvio é: “Dar atenção às insignificâncias, aos detritos, às coisas pequenas, cotidianas, na proposta de construir um olhar e uma escuta sensível para este “entre” adultos e bebês [...]” (SIMIANO, 2018, p. 167).

O olhar ao que é cotidiano traz ao pesquisador a incompletude de fatos, o que faz dele um “colecionador”. Sendo um colecionador, o pesquisador traça uma relação entre o real e o imaginário, tornando-se seu desejo uma representação da realidade.

Tendo como ponto de partida a questão, o que precisa ser descoberto, Simiano (2018) afirma que Benjamin encontra no “desvio” o método e na “coleção” a forma de pesquisar. “O colecionador é aquele que se move para decompor, para criar um significado outro. [...] Remete à valorização do encontro entre pessoas, sujeitos, adultos, bebês, do que é possível (ou não) construir a partir daí” (*ibid.*, p. 168). Nessa perspectiva, as crianças trazem em si uma experiência valiosa, e cabe ao pesquisador dar sentido ao que é oferecido por elas.

Alinhado a esse conceito, Jader Lopes, estudioso contemporâneo da educação, estabelece na Geografia da Infância a participação ativa da criança como reconstrutora dos espaços que ocupa. A partir de suas experiências construídas socialmente e de sua voz vívida, os infantes produzem de maneira ativa a cultura da infância e de territorialidades traçadas para/por elas. A Geografia da Infância propõe a dialética entre as crianças e as infâncias, partindo das espacialidades (paisagem, território e lugar), com bases na geografia humanística, traçadas no encontro entre as pessoas e o espaço e as convergências entre seus componentes (LOPES, 2018).

Em sua obra *Geografia e Educação Infantil: Espaços e tempos desacostumados*, Lopes (2018) cita Vigotski, com a proposta do binômio entre desenvolvimento da criança e sua personalidade e o meio em que vive; nesse caso, faz-se referência tanto ao espaço geográfico quanto ao tempo histórico ocupado.

A partir desse construto, Lopes (2018) ainda ressalta que “a criança não está no espaço, não está no território, não está no lugar, não está na paisagem, ela é o espaço, ela é o território, ela é o lugar, a paisagem, por tanto, uma unidade vivencial” (*ibid.*, p. 49). Assim, fica claro que a vivência única se transforma em vivência coletiva, o que propicia a centralidade dos seres, não constituindo uma periferia onde, por vezes, era estabelecido o lugar da criança. Com isso, torna-se notável a importância de dar voz à criança na participação social.

2.1.3. Criança e cidadania

A conquista dos direitos das crianças data da segunda metade do século XX, com o estabelecimento da Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), da Convenção Mundial dos Direitos das Crianças (1989), da Constituição Federal (1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (1999) e da Lei de Diretrizes e Bases (1996). Com isso, a primeira instância a se preocupar a criança como sujeito de direitos foi a escola. Essa noção estabelece o caráter cidadão da infância.

Martins (2015) explicita que

[...] [o] caráter de construção da cidadania [...] se dá na concretização dos diferentes projetos de vida, na articulação e contraposição de interesses, sejam eles coletivos ou individuais. Tal concepção possibilita superar a ideia de cidadania coisificada, “pronta”, a ser “aplicada” ou “comprada” no “mercado de direitos”. Estes (os direitos) são conquistas, resultantes das relações, negociações, oposições e lutas de força entre diferentes grupos e classes sociais, e não “dádivas” ou “invenções” de certos grupos. O indivíduo é cidadão quando lhe é possível articular suas ações cotidianas, participando ativa e criativamente dos projetos individuais e coletivos nos diferentes contextos, e, conseqüentemente, assumir posições, responsabilidades quanto aos interesses e destinos pessoais e dos grupos sociais. (Martins, 2015, p. 14).

Nesse contexto, a pedagogia dá atenção aos pressupostos de que “a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica numa atividade compartilhada” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 33).

Essa pedagogia afirma a necessidade da escuta à criança, que participa de maneira colaborativa para o desenvolvimento do local ocupado por ela. Oliveira-Formosinho (2013) declara que, “além de ouvir, é preciso registrar o que as crianças dizem, permitindo a efetivação de sua participação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 127). Ainda afirma que a criança é um ser rico de recursos cognitivos

capazes de acrescentar ativamente e com qualidade ao seu contexto, construindo as suas teorias mediante constante procura, investigação de sentidos e significados sobre a vida cotidiana dentro e fora da escola.

Santos e Cavaletti (2015) reforçam que “a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade perpassa a instituição de EI, na medida em que as crianças têm voz e são ouvidas, tanto no ambiente escolar quanto fora dele” (SANTOS; CAVALETTI, 2015, p. 56).

Também é preciso elucidar que a criança se expressa não apenas usando como recurso as palavras. Um olhar, o silêncio, o brincar trazem, em si, expressões do infante. Segundo Protasio (2017):

Partindo da concepção de criança enquanto protagonista das relações, das percepções, que demonstram seu conhecimento influenciado pela sua história e cultura através de múltiplas linguagens, entendemos que a criança se expressa de diversas formas, precisa e tem o direito de ser escutada seja pela linguagem oral, seja por outras formas de expressão. O exercício de escuta da educadora e do educador deve partir da compreensão da criança como um todo, enquanto sujeito que está conectado ao mundo em que vive e suas relações, caso contrário, se for uma escuta descontextualizada com a realidade da criança, corre-se o grande risco dessa escuta não ter um significado genuíno/sentido. (Protasio, 2017, p. 22).

Assim, é necessário apoiar a construção cidadã na infância, concretizando a participação das crianças, de maneira que elas ocupem o território ao qual pertencem, relativizando suas necessidades e criando possibilidades de atuarem ativamente nesse espaço por meio do uso de sua voz e da escuta dessa voz pelo adulto, sendo essa uma tecnologia para a inovação social.

3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a concepção deste artigo **foi a de “revisão narrativa”**. Segundo Rother (2007), nessa metodologia são usadas literaturas científicas, compostas por artigos e livros que

apoiam a interpretação do autor sobre um tema, a partir de uma questão ampla para propiciar a análise qualitativa do proposto.

Conforme Elias et al. (2012), na revisão narrativa, não há necessidade de utilizar critérios sistemáticos para investigação da literatura e não se esgota a busca pelas fontes de informação. O critério a ser observado é a eleição dos estudos, que deve propiciar a identificação de temáticas indicativas de novas perspectivas, as quais, por sua vez, possam consolidar uma área de conhecimento.

A coleta do material, nas bases de dados, estendeu-se de junho de 2019 a abril de 2020. Nesse período, foram pesquisados artigos, dissertações e teses publicados nos últimos cinco anos na Scientific Electronic Library Online (SciELO) e na EDUBASE com as palavras-chave “Educação Infantil”, “cidadania”, “escola”, “participação” e “escuta”. Percebeu-se grande escassez de material publicado no intervalo de tempo mencionado quando se associa uma palavra-chave às outras com o intuito de responder ao objetivo deste estudo.

Portanto, para complementar o levantamento nas bases de dados, foram incorporados livros e documentos do Ministério da Educação que corroborassem para a compreensão dos temas apresentados. Igualmente, foram condensadas em categorias e elencadas as questões centrais especificadas: histórico da criança, leis regulamentadoras para a EI, a participação social e a valorização da escuta à criança no ambiente escolar.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES OU ANÁLISE DOS DADOS

Ao valorizar a escuta à criança, dar sentido ao que ela diz e pensa, remete-se ao DL da comunidade onde ela vive. Perceber o local como a representação da vida social e das relações externas permite

vislumbrar, nesse espaço, a possibilidade de intervenções dos atores que se identificam com ele. É a partir desse exercício que acontecem a socialização e a inter-relação de redes sociais e culturais, abrangendo os agentes locais que influenciam as políticas e as ações para beneficiar o espaço, por meio do empreendedorismo de ações para o desenvolvimento do território, visando à organização e à autoconfiança das pessoas, tudo isso por meio do diálogo e da participação atuante (FRAGOSO, 2005).

Segundo Fragoso (2005), DL “trata da possibilidade de as populações poderem expressar uma ideia de futuro num território visto de forma aberta e flexível, [...] concretizando ações que possam ajudar a (re)construção desse futuro” (ibid., p. 64). O pesquisador traça como características: os interesses das populações, sustentando a sua participação em todos os níveis; a promoção do controle por parte das pessoas informalmente organizadas, dos grupos formais interessados, dos processos a nível das decisões, dos recursos e das vantagens obtidas; o carácter endógeno e integrado; a constituição de um processo coletivo e profundamente educativo; e a mudança, que seria a característica central.

Em todo o discurso do autor, é apresentado como principal objetivo do DL a promoção da melhoria de vida dos cidadãos, a partir da visão dos participantes desse lugar. Aqui, é relevante ressaltar que, em nenhum momento, as pessoas são classificadas por nomes, gênero ou faixa etária. Sendo assim, quando a proposta traz as crianças como participantes, a elas será dada a possibilidade de trazer às comunidades soluções antes não estabelecidas, uma vez que virão com o olhar diferente do adulto.

A partir dos dizeres de Fragoso (2005) e em sintonia com os de Ávila (2000), pode-se afirmar que as crianças, quando incentivadas, questionadas e escutadas pela comunidade escolar, terão desabrochadas suas capacidades e potencialidades. É condição indispensável que sejam valorados tanto o potencial individual, as competências e as habilidades quanto os familiares e o coletivo no local onde se encontram.

Ávila (2000) diz que

[...] a comunidade mesma desabrocha suas capacidades, competências e habilidades de agenciamento e gestão das próprias condições e qualidade de vida, “metabolizando” comunitariamente as participações efetivamente contributivas de quaisquer agentes externos. (ÁVILA, 2000, p. 69).

Apropriando-se dos resultados da pesquisa realizada com agricultores em assentamento no Rio Grande do Norte por Moraes e Callou (2017), que discorreram sobre o DL nesse espaço, e tomando-a como uma analogia para o espaço escolar, tem-se que o DL se faz por meio do respeito às vocações das crianças, da participação em processos decisórios, do estímulo à colaboração e à autonomia, tornando-se necessário abordar elementos que despertem nelas a importância do trabalho conjunto e a consciência de que este possibilita enfrentar problemas de qualquer natureza.

Fragoso (2005) coloca a necessidade de estruturar uma ação educativa para o DL, a partir do problema apresentado naquele território. Com isso, ao trazer a criança para o ponto central dessa atuação, será possível, partindo-se do viés infantil, traçar novas possibilidades de desenvolvimento, trazendo aos locais melhor qualidade de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ARIÈS, P. **A História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012. ÁVILA, V. F. de. Pressupostos para formação educacional em desenvolvimento local.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002. 287 p.

BRASIL. Departamento de Direitos Humanos e Cidadania. Disponível em: <http://www.dedihc.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=131>. Acesso em: 06 jan. 2019.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília: MEC, 2017.

CORSARO, W. **The sociology of childhood.** Califórnia: Pine Forge, 1997. DEL PRIORE M. **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2000.

ELIAS, C. de S. R. *et al.* Quando chega o fim? Uma revisão narrativa sobre terminalidade do período escolar para alunos deficientes mentais. **SMAD, Revista Electrónica en Salud Mental, Alcohol y Drogas**, v. 8, n. 1, p. 48-53, 2012.

FRAGOSO, A. Contributos para o debate teórico sobre o desenvolvimento local: Um ensaio baseado em experiências investigativas. **Revista Lusófona de Educação**, n. 5, p. 63-83, 2005.

HEYWOOD, C. **Uma História da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

Interações (Campo Grande), Campo Grande, v. 1, n. 1, p. 63-76, set. 2000.

KUHLMANN JR., M. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO,

L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 469-496.

LOPES, A. de B. P. Território, infância, palavras e a fabricação de um problema: modos de habitar. **Childhood&Philosophy**, v. 13, n. 27, p. 353-368, 2017.

LOPES, J. J. M. **Geografia e Educação Infantil**: Espaços e tempos desacostumados. Porto Alegre: Mediação, 2018. 112 p.

LUSTIG, A. L. de *et al.* Criança e infância: contexto histórico social. In: IV SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS: ética e diversidade na pesquisa. Goiás: UFG, p. 3-7, 2014.

MARCÍLIO, M. L. A lenta construção dos direitos da criança brasileira. Século XX. **Revista USP** (Dossiê Direitos Humanos no Limiar do Século XXI), v 37, p. 46-57, mar./abr. 1998.

MARTINS, T. A. T. **Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade: concepções acadêmicas e de profissionais da educação**. 2015. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

MORAIS, J. A. de; CALLOU, A. B. F. Metodologias participativas e desenvolvimento local: a experiência do Projeto Dom Hélder Câmara

no assentamento Moacir Lucena. **Interações (Campo Grande)**, Campo Grande, v. 18, n. 1, p. 165-177, mar. 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.) **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.) **Modelos curriculares para a educação de infância**. Porto: Porto Editora, 2013.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PROTASIO, E. B. **Da escuta à participação infantil**: o olhar da criança e seu potencial transformador do cotidiano. 2017. 36 f. Monografia (Especialização em Educação Infantil) – Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

REGO, T. C. **Vigotski**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995. (Educação e Conhecimento).

REIS, M. C. **De Experiência e a Prática Pedagógica na Educação da Infância**: diálogo com Walter Benjamin. Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores. Livro 2. Fortaleza: EdUECE, 2014.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil: history repeats. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta paulista de enfermagem**, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007.

SANTOS, A. C. P. M.; CAVALETTI, D. A. As crianças e a cidade: observando o entorno da escola e propondo mudanças. *Rev. Diversidade e Educação*, v. 3, n. 6, p. 53-56, jul./dez. 2015.

SANTOS, B. R. *et al.* Desenvolvimento de paradigmas de proteção para crianças e adolescentes brasileiros. In: ASSIS, S. G. (Org.) **Teoria e prática dos Conselhos Tutelares e Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009. p. 19-66.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Participação social e cidadania ativa das crianças. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação**. Doze Olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 141-159.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SIMIANO, L. P. A documentação pedagógica como narrativa peculiar na creche. **Pro-Posições**, v. 29, n. 3, p. 164-186, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984. 182 p. VIGOTSKI, L. S. **Lo Sviluppo psichico del**

bambino. Roma: Riuniti, 1973.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

¹ Discente do Curso Superior de Psicologia da UNA *Campus Belo Horizonte*. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Coordenadora do Ensino Fundamental da Fundação Bradesco Campus Itajubá. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)