

Quando, por que e como escutar a voz das crianças nas instituições de educação infantil**When, why and how to listen to the children's voice in children's education institutions**

DOI:10.34117/bjdv6n10-615

Recebimento dos originais: 13/09/2020

Aceitação para publicação: 28/10/2020

Drielen Mota Vieira dos Santos

Graduada em Pedagogia, Especialista em Educação, Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional, *stricto sensu*, em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local pelo Centro Universitário Una.

E-mail: drielendossantos@yahoo.com.br

Dr^a Matilde Meire Miranda Cadete

Graduada Enfermagem Obstetrícia com Especialização em Administração de Recursos Humanos, Mestre em Enfermagem Pediátrica e Doutora em Enfermagem. Professora do Programa de Pós-Graduação Profissional, *stricto sensu*, em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local

Centro Universitário UNA

Endereço completo: Rua dos Guajajaras, 175 - Centro, Belo Horizonte - MG, 30180-100

E-mail: dacpe@outlook.com.br

RESUMO

A realização da pesquisa proposta, foi pensada a partir do problema da não escuta à criança. Para isso, analisaram-se vídeos educativos, publicados pelo Ministério da Educação e outros órgãos, que discorrem sobre as diretrizes educacionais e que orientam o processo de escuta à criança da Educação Infantil. Visando-se alcançar assertividade nessa escuta, buscou-se apoio no método da Disciplina Positiva, que estabelece o empoderamento, o respeito e a participação efetiva da criança no contexto social. A presente análise fundamentou-se na leitura de referências capazes de incentivar, orientar e evidenciar o trabalho, tendo a criança como foco de participação social, de modo a valorizar o exercício de sua cidadania e a ampliar sua atuação, com vistas à efetivação de melhorias nas comunidades onde estão inseridas. Contudo, conclui-se a necessidade de mais materiais e de melhor formação para o trabalho com a infância.

Palavras-chave: Escuta, Criança, Disciplina Positiva, Participação social, Educação, Desenvolvimento local.

ABSTRACT

The conduct of the proposed research was thought from the problem of not listening to the child. To this end, educational videos, published by the Ministry of Education and other bodies, which discuss educational guidelines and guide the process of listening to children in Early Childhood Education were analyzed. In order to achieve assertiveness in this listening, support was sought in the Positive Discipline method, which establishes the child's empowerment, respect and effective participation in the social context. The present analysis was based on the reading of references capable of encouraging, guiding and evidencing the work, having the child as a focus of social participation, in order to value the exercise of their citizenship and expand their performance, with a view to effecting improvements in the communities where they operate. However, the need for more materials and better training for working with children is concluded.

Keywords: Listening, Children, Positive Discipline, Social participation, Education, Local development.

1 INTRODUÇÃO

A comunicação é algo inerente ao ser humano e é por meio dela que há a interação entre os sujeitos. Por isso, ao se pensar em escutar a voz da criança, é preciso, inicialmente, ter clareza de quando essa escuta deve ocorrer, saber a finalidade dela e, ainda, traçar as melhores estratégias para que tal processo ocorra de maneira assertiva e respeitosa.

Durante minha jornada profissional como docente e gestora no segmento da EI das redes pública e privada de Belo Horizonte, comecei a refletir sobre esse assunto, ao perceber que a criança falava, mas, o adulto nem sempre a ouvia. Isso não acontecia pela falta de cuidado e carinho docente, e sim pelo tempo escasso e pelo despreparo quanto ao que fazer com aquele relato.

De acordo com Nelsen, Lott e Glenn (2017), idealizadores da Disciplina Positiva (DP), a comunicação precisa ser dialogal, estabelecendo conexões entre emissor e receptor. Pensando nas concepções estipuladas pela DP, deparei-me com um método capaz de auxiliar o trabalho docente, tendo em vista o apoio à participação infantil efetiva no processo de constituição da cidadania.

Sendo assim, a partir do olhar trazido por essa metodologia, meu intuito com este estudo é mostrar a pertinência e a relevância de ouvir a criança, valorizando e respeitando sua fala para beneficiar seu processo formativo e sua identidade cidadã, estabelecendo-os a partir da qualificação do processo em questão. Para isso, foram traçados três norteadores para pautar o desenvolvimento desta pesquisa: quando, por que e como escutar a voz infantil.

Meu primeiro desejo como pesquisadora foi realizar a pesquisa utilizando, em instituições de Educação Infantil, métodos orientados pela DP. Contudo, em meados do desenvolvimento do estudo, as escolas foram fechadas presencialmente em razão da pandemia da COVID-19. Assim, para manter a exploração como forma de confirmar (ou não) a eficácia do método orientado pela DP, será realizada uma pesquisa documental com base em vídeos reveladores de cenas infantis, em que educadores mostram a escuta como baliza da formação da criança. A escolha desse material a ser examinado foi feita devido ao fato de esses vídeos serem estruturados a partir da fala das crianças, trazendo-as para um lugar de participação cidadã ativa.

Portanto, as questões norteadoras são: o que dizem os vídeos sobre o quando, o porquê e o modo de escutar a voz das crianças? Eles se estruturam a partir dos documentos oficiais e diretivos da política educacional brasileira?

Em suma, o objetivo da pesquisa foi analisar vídeos educativos, publicados pelo Ministério da Educação e outros órgãos, que orientam o processo de escuta à criança da EI e que discorrem sobre as diretrizes educacionais.

2 QUANDO, POR QUE E COMO ESCUTAR A VOZ DA CRIANÇA?

2.1 QUANDO ESCUTAR A VOZ DA CRIANÇA

O protagonismo infantil nem sempre é visto pelo adulto, por isso, o espaço escolar, lugar o qual a criança participa ativamente com pares e adultos, beneficia essa participação e se realizada de maneira correta, ainda a realiza de maneira qualitativa. Veloso (2018) afirma que a inclusão da criança como ser principal em uma pesquisa traz ao adulto a visão de desenvolvimento processual da maturidade.

Essa assertiva é destacada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, que estabelece à EI uma formação indispensável ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996), fazendo o olhar dos pesquisadores sobre a EI se voltarem à criança.

Benjamin (2002) também apresenta, em seus estudos, o conceito de valorização da experiência trazida pelas crianças, ao fazer uma diferenciação entre a experiência dos adultos e dos infantes. Nesse contexto, enquanto os mais velhos se atêm aos relatos da experiência vivida, as crianças tendem a repetir a prática que estão experimentando, para elaborá-la com mais consciência. Essa ideia de repetição é a essência do brincar e traz sempre alguma novidade na prática, transformando a experiência comum num hábito.

De acordo com Faria (2016), a criança constrói cultura e a influencia socialmente. Dessa maneira, vive em seu espaço e tempo social a partir do que lhe é apresentado nas interações sociais e se desenvolve por meio do contato com seus pares durante o brincar, momento em que exerce o poder de criar, recomeçar e repetir práticas que contribuem para seu crescimento (SANTOS; CASTRO E MIRANDA, 2020).

Ainda é preciso ressaltar que as pesquisas com crianças trazem o caráter “político, pedagógico e teórico-metodológico em relação ao mundo social e cultural” (BARBOSA; MARTINS FILHO, 2010, p. 10). Com isso, percebe-se nesses estudos um fazer infantil autêntico, o que fortalece não apenas a participação com caráter relevante não apenas ao ponto de vista da infância, como também o ecoar das vozes das crianças, fazendo com que o pesquisador ouça e interprete qualitativamente o que foi trazido.

Então, aqui, a principal necessidade é estabelecer os melhores recursos de escuta à criança. Afinal, o que define “quando a criança deve ser ouvida” é o agora.

2.2 PORQUE ESCUTAR A VOZ DA CRIANÇA

A “lógica da infância”, conceito segundo o qual as crianças são “especialistas da própria vida”, apresenta a perspectiva de que as experiências constituídas por esses integrantes sociais são

formadas com qualidade, deixando claro que a lógica está pautada em sua participação autônoma durante o processo de descobertas. Por isso, uma das características mais importantes do professor de EI é a escuta ao infante (SOUZA, 2016).

A criança da EI tem muito a dizer. A partir da sua perspectiva, enxerga o mundo e traz a ele conceitos formulados a partir das experiências que experimentou. Outro documento que legaliza e evidencia a importância da escuta à criança é o Marco Legal da Primeira Infância (BRASIL, 2016). Ele expõe, no artigo IX, parágrafo único, a necessidade da participação do infante na constituição de leis que abarcam a infância, o que confirma a relevância do processo de escuta.

A participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito tem o objetivo de promover sua inclusão social como cidadã e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil (BRASIL, 2016, s.p.).

A comunicação é constituída como o lugar na prática da EI, mas ainda é necessário repensar nas maneiras como a criança se comunica em espaços coletivos, como o escolar, visto que a linguagem vai além da verbal e/ou escrita. Gobbi (2010) expõe que a infância está imersa socialmente em contextos que expressam diferentes possibilidades: verbais, olfativas, tateais, visuais, gestuais, entre outras, como o choro, a demonstração de sentimentos, o registro em forma de desenhos, além de manifestações culturais. Hoje, como cidadãos do século XXI, há também a manifestação por linguagem tecnológica e digital, mas ressalta-se o brincar como uma dessas formas de expressão.

A partir do momento em que a criança consegue estabelecer e transmitir ideias, ela faz uso desse recurso como linguagem. Por meio da participação efetiva da criança, o adulto é capaz de trazer significado ao que é transmitido por ela, levando em conta características físicas e sociais. Estas permitem uma visão mais ampla do que lhe é comunicado, atribuindo profundidade ao discurso, individual ou coletivo, verbal ou não, ao qualificar essa comunicação (GOBBI, 2010). De acordo com Gobbi (2010), “pertencer a um determinado espaço (creche ou pré, bairro, cidade, país) relaciona-se à identidade cultural, que, por sua vez, remete a aspectos de nossas identidades construídas coletivamente” (GOBBI, 2010, p. 3). E essa sensação de pertencimento somente é confirmada a partir do momento em que, em qualquer tipo de manifestação da linguagem, a criança é ouvida.

Dentro dessa integralidade, estabelece-se a identidade cidadã da infância. Com o objetivo de desenvolver habilidades por meio da ampliação das oportunidades de experiências, a EI visa enriquecer as interações entre adultos e crianças, entre crianças e crianças e, em especial, entre as

crianças e o mundo, para expandir a aprendizagem com o intuito de propiciar uma intencionalidade educativa (BRASIL, 2018).

Esse processo possibilita o olhar e o fazer cotidiano de maneira a criar vínculos com o patrimônio cultural e social ao qual a criança se relaciona. Nesse sentido, além de apenas colher o olhar do infante no local onde ele se insere, cabe propiciar a expansão desse olhar, apoiando o exercício de seu vislumbre sobre a cidadania e a ocupação de locais diferenciados, o que abarca o Desenvolvimento Local (DL).

Santos e Cavaletti (2015) colocam que:

As vozes infantis não são ouvidas, suas reais necessidades não são alcançadas; sendo assim, elas acabam excluídas do cenário urbano. O que lhes resta são os espaços construídos para elas, tais como plays dos prédios, quintais, escolas e salões de festas ou playgrounds de shoppings. (SANTOS; CVALETTI, 2015, p. 54).

Por isso, é necessário que haja o apoio e a orientação à escuta da infância, para que a criança passe a ser enxergada como um sujeito de direitos e de voz ativa, de modo que, a partir da participação dela, possa ser ampliado seu viés cidadão, em prol da melhoria da comunidade onde está inserida.

2.2.1 Como escutar a voz da criança

São várias as estratégias que podem ser utilizadas para a escuta à criança. Nessa pesquisa, a escolha foi a DP. Tal seleção foi priorizada pelo contato que eu, como pesquisadora, tive com o método em questão e o vislumbre de possibilidades que ele pode trazer para o trabalho com a infância nas escolas, visto que os principais valores do método são o encorajamento, a firmeza com gentileza e o respeito (NELSEN; LOTT; GLENN, 2016).

Jane Nelsen, a idealizadora da DP, é uma psicóloga californiana, doutora em educação, e atuou durante 10 anos como instrutora universitária e conselheira educacional. Mãe de sete filhos, no momento que havia em sua prole uma diversidade de faixas etárias, cuja escuta não era efetiva, e mediante muitos conflitos a serem resolvidos, viu-se tendo como resposta aos filhos, em momentos de adversidade, berros e agressões. Ela relata que, ao perceber-se repetindo as mesmas orientações a eles incontáveis vezes sem sucesso, teve certeza de que sua abordagem não estava correta. Então, buscou nos estudos sobre desenvolvimento infantil do psicólogo austríaco Alfred Adler (1870-1937) e do psiquiatra americano Rudolf Dreikurs (1897-1972), a base teórica para pautar a DP.

A filosofia adleriana é determinada pela Psicologia Individual Comparada, que prevê um sistema educativo-diretivo, ao compreender o indivíduo partindo do “ser social”. Segundo a teoria

da Psicologia Individual, estruturada por Adler, as pessoas devem ser consideradas em suas singularidades, conforme uma perspectiva social em vez de biológica, de modo a contribuir para a superação de seus problemas. Com uma visão holística, tinha interesse no âmbito escolar, preocupando-se com a formação docente e parental.

Em sua teoria, colocava que o sujeito com alguma fraqueza orgânica. Posteriormente, essa seria compensada, tornando essa fraqueza uma fortaleza, a qual poderia ser convergida também emocionalmente. Ao estabelecer que a criança se vê como inferior ao adulto, inicialmente pela altura e pela falta de poder, traça a possibilidade de se trabalhar essa inferioridade, visando torná-la um sentimento moderado. Com isso, a criança poderá ser elevada a um fator motivador para constituição de novas realizações a partir da busca pelo autoaperfeiçoamento. Foi Adler, inclusive, quem criou o termo “complexo de inferioridade” e “complexo de superioridade” (FADIMAN; FRAGER, 1986).

Para Adler (1967), na infância, as crianças se mostram em dois grupos específicos: o daquelas que iniciam o processo de desenvolvimento da coragem, fator que possibilita a aquisição de poder; e o daquelas cujas atitudes e comportamento ressaltam suas fraquezas. Aqui, o processo educativo se faz aparente ao possibilitar à criança recursos para superação de tais fraquezas, para o encorajamento da superação da inaptidão e para a suplantação do acovardamento, que é disseminado socialmente.

Adler já propunha que, na escola, deveria haver a formação integral do indivíduo, a orientação à autonomia e, ao mesmo tempo, o trabalho com a resolução de problemas e a colaboração entre pares (ADLER, 1967).

Tais pressupostos também são confirmados pela BNCC quando é colocado que a Educação Básica é pautada em 10 competências gerais, que têm como principal finalidade o desenvolvimento integral dos estudantes (BRASIL, 2018).

Adler (1967) ainda propunha que a educação deve ser promovida com o intuito de ampliar o senso comunitário, sendo a escola a preparadora para a vida na integralidade do ser, atentando à formação de consciência e de valores. Assim, as instituições educacionais não são vistas como limitadas à preparação técnica, tampouco como reprodutoras culturais, estando pautadas, de fato, na transformação social.

Nessa mesma lógica, Rudolf Dreikurs, que era entusiasta e chegou a trabalhar diretamente no desenvolvimento e na divulgação da teoria de Adler, afirmava que pais devem orientar os rebentos sem adotar posturas punitivas ou permissivas, pois, desse modo, haveria uma potencialização harmoniosa do convívio com os filhos. O pesquisador orientava o uso da firmeza com gentileza, estabelecendo que é possível estruturar um caráter respeitoso entre adultos e

crianças/adolescentes para o estabelecimento de regras (DREIKURS, 1971). Como Adler, Dreikurs tinha como principal preocupação popularizar a familiares e professores uma psicologia que permite apresentar estratégias que auxiliem na lida com crianças e adolescentes.

A partir dos pressupostos de Adler e Dreikurs, em 1981, Jane Nelsen escreveu sua primeira obra, intitulada *Disciplina Positiva*, que discorre sobre os objetivos desse método e os benefícios de seu uso, inicialmente para a parentalidade. Essa obra será usada como referência nesta pesquisa, juntamente com *Disciplina Positiva em sala de aula*, livro escrito numa parceria entre Nelsen, Lynn Lott e H. Stephen Glenn, em que, conforme o próprio título prenuncia, a DP foi ampliada ao uso na escola. É preciso esclarecer que o método DP é recente. O respectivo material foi traduzido para o português em 2015, mesmo ano em que o Brasil recebeu a visita da fundadora da disciplina. Foi também em 2015 que ocorreram as primeiras certificações do método no país.

2.2.2 A Disciplina Positiva

A DP é o método cunhado por, Nelsen, Lott e Glenn (2016), que esclarece que há três abordagens de interação adulto-criança: a realizada com rigidez, quando o adulto tem um controle excessivo, colocando sua voz como primordial para a tomada de decisão e, por vezes, humilhando a criança pelo simples fato de ter mais experiência de vida do que ela; a da permissividade, em que a criança é quem dita as normas e o adulto acata os desejos dela; e a da DP, que propõe o diálogo, de maneira que haja a liberdade com limite.

Nelsen, Lott e Glenn (2016) explicitam que tanto a rigidez quanto a permissividade não conseguem estabelecer um equilíbrio entre as atribuições dos adultos e das crianças, o que pode consolidar uma base de tirania de ambas as partes, acarretando o insucesso do processo educacional. Para essa situação ter êxito, é necessário que seja dado um direcionamento por meio do diálogo e da liberdade. Essas são as premissas da DP, que propõe o respeito mútuo e a cooperação entre adultos e crianças, tendo em vista que os infantes são mais propensos a cumprir as regras quando participam da elaboração delas.

A participação da criança nessa construção de regras e combinados permite-lhe o caráter cidadão, descrito na BNCC. Nesse documento, é orientado que a criança, desde a EI, pratique o exercício de cidadania e a participação na sociedade na qual está inserida. Nesse contexto, a DP indica quatro critérios para efetivar a disciplina: ser firme e gentil simultaneamente, a partir do respeito e do encorajamento; desenvolver a conexão, estabelecendo o senso de autoaceitação; realizar correção a longo prazo e a promoção de competências sociais, que se assemelham às habilidades socioemocionais.

A partir desses critérios, baseados em conceitos de Dreikurs (BALUTA, 2019), é estabelecida a conexão entre a criança e o adulto, e, assim, são determinadas ações que possibilitam a participação do infante nas decisões, por meio da mediação consciente e respeitosa do adulto.

A DP tem como pressupostos a autoestima e a autovalorização. Nelsen, Lott e Glenn (2016) explicam que a autoestima não é algo que um indivíduo possibilita a outro por meio de elogios e recompensas e que tratar essa habilidade assim pode formar crianças inseguras e dependentes de aprovação externa para se consolidarem emocionalmente, pois estabelece a estima embasada no olhar de outrem.

A partir do momento em que foi inculcido no infante o enaltecimento de seu potencial, cabe ao adulto realizar um trabalho de encorajamento à expansão das potencialidades manifestadas. De acordo com Nelsen, Lott e Glenn (2016), encorajar requer escutar o ponto de vista da criança, compreendê-la e auxiliá-la a solucionar problemas cotidianos. Comungando dessa linha de pensamento, a BNCC afirma que “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 10). Tendo em vista tais conceitos, é possível perceber coerência entre o método da DP e o documento norteador da EI do Ministério da Educação.

Em seu texto, Nelsen, Lott e Glenn (2016) expõem didáticas capazes de apoiar o exercício a ser realizado entre adultos e infantes para ampliar e apoiar a consolidação do potencial do desenvolvimento social e emocional da criança. Em todo o processo, é ressaltada a construção por meio do diálogo que deve acontecer entre os participantes do processo. Mediante as trocas de experiência, as crianças sentem-se aceitas e encorajadas. Os pesquisadores justificam esse decurso pautando-se nas concepções adlerianas, ao afirmar que as crianças são seres sociais e, por isso, trazem conceitos de si mesmas e da sociedade na qual estão inseridas.

Ainda pautados em Adler, Nelsen, Lott e Glenn (2016) trazem o conceito *Gemeinschaftsgefühl*, traduzido como responsabilidade social, esclarecendo que o desejo do sujeito de participar socialmente permite-lhe intervir e contribuir com melhorias para sua comunidade.

A DP afirma que há dois objetivos escolares centrais: conceitos acadêmicos e desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Nelsen, Lott e Glenn (2017) especificam que, para as crianças serem bem-sucedidas tanto na vida social quanto na escola, é preciso empoderá-las, ressaltando que elas são capazes, afirmando sua contribuição significativa e genuína e demonstrando que é possível influenciar a comunidade a partir de sua participação. Esse conceito vai ao encontro de pressupostos expostos na BNCC, “em que o conceito de competência é definido

como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais)” (BRASIL, 2018, p. 8).

A DP sugere um trabalho com o entendimento das próprias emoções, o que capacita a criança a pensar sobre o que está sentindo e a reagir de acordo com a compreensão desse sentimento. Dessa maneira, a reação às situações apresentadas é estabelecida por meio da reflexão, e não de um ato impulsivo (NELSEN; LOTT; GLENN, 2017). Pensando nisso, a partir dos recursos da DP, a escuta se efetivará assertivamente, uma vez que a criança estará adaptada ao raciocínio crítico sobre os problemas apontados, pautada em análises mais complexas dos fatos. Com isso, ela poderá participar de maneira consciente e apoiar as melhorias sociais do âmbito onde se encontra.

Nelsen, Lott e Glenn (2017) afirmam que o professor deve demonstrar uma atitude de liderança que oriente os estudantes a participarem, por meio do encorajamento. Esse movimento deve ser estruturado a partir da troca de experiências, de modo a fazer a criança refletir sobre o problema e a construir estratégias por meio do diálogo.

Ainda, ao se pensar na DP, é preciso refletir sobre como esse método pode influenciar no DL. Tomando o conceito de local como espaço que, paralelamente, está ligado à delimitação física e política de lugar, é possível afirmar que a DP também combina a ação de programas setoriais com a participação cidadã, que se traduz por meio de identidade sociocultural (FRAGOSO, 2005). Ao se refletir na concepção da DP e no conceito de DL, é notória a constatação de que, para alcançar a mudança social em benefício da qualidade de vida, é necessário o exercício de escuta dos atores do processo.

Os expostos realizados até aqui pretenderam evidenciar o alinhamento entre a DP, a BNCC, e o DL, bem como refletir sobre as possibilidades que esse método traz para apoiar a valorização a voz, demonstrando sua convergência com os objetivos pautados para um trabalho de qualidade na infância.

3 METODOLOGIA

3.1 PESQUISA DOCUMENTAL

A metodologia que embasa esta pesquisa é a documental, pois acreditamos que vídeos educativos e norteadores para atualização não só de professores que trabalham na EI, mas de toda comunidade educativa, incluindo os familiares dos estudantes, poderão subsidiar mudanças qualitativas *para* e *na* vida das crianças. Powell, Francisco e Maher (2004) afirmam que o “vídeo é um importante e flexível instrumento para coleta de informação oral e visual”.

Gil (2019) apresenta duas modalidades de fontes documentais: a primeira é referente aos documentos de primeira mão, ou seja, aqueles que ainda não receberam qualquer tratamento analítico, o que inclui documentos oficiais, contratos, filmes, gravações, entre outros. Documentos de segunda mão, por sua vez, são aqueles que já sofreram análise, podendo ser constituídos de relatórios de pesquisa, de empresas etc.

Posto que esta pesquisa tem como objeto a escuta às crianças como sujeitos ativos, autônomos e dialógicos, bem como participantes do processo de resolução de problemas para o desenvolvimento do local onde se encontram inseridas, procuramos elencar dados que comprovem que a escuta a elas, mesmo em processos já finalizados, possibilita promover a transformação social por meio do olhar, da linguagem e do gesto infantil.

3.2 COLETA DE DADOS: VÍDEOS

Compõem a amostra documental sete vídeos, produzidos e publicados pelos seguintes meios: Programa Imagina C (Projeto “Criança Fala”); Escutar as Crianças – Documentário (Projeto “Primeira Infância”, da Subsecretaria de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude); ONG Avante (Projeto “Paralapraca”); e Ministério da Educação e Cultura (MEC) (Projeto “Conta pra mim”). Tais vídeos foram escolhidos por apresentarem conteúdo que visam possibilitar ao infante a confirmação de seu papel social. Eles fazem parte de programas que visam a expandir a educação para infância com qualidade, por meio de sua escuta.

Os critérios de inclusão desses vídeos foram três: 1) ter em cena crianças com idade entre 4 e 5 anos e 11 meses (crianças pequenas segundo a BNCC), idade obrigatória de matrícula na Educação Infantil; 2) apresentar como pano de fundo a escuta aos infantes, bem como conteúdos informativos e educativos sobre a importância desse processo; 3) contar com a condução das próprias crianças, ou seja, expor contextos em que estas relatam, por meio da fala, seus sentimentos e opiniões em relação a aspectos da sociedade onde vivem, possibilitando a elas o direito cidadão.

4 RESULTADOS E ANÁLISE

Para realizar a interpretação da fala das crianças, foi usada a análise temática de conteúdo de Bardin (2011), que orienta na fase de interpretação de dados, o pesquisador retorne ao referencial teórico utilizado. Portanto, é preciso esclarecer, aqui, que a metodologia de escuta orientada pela DP também será norteadora durante o processo. Sendo assim, a verificação será realizada qualitativamente, a partir da temática de crianças contando suas experiências, o que inclui seus sentimentos em determinadas situações, e das possibilidades de mudança social através do seu olhar.

A análise se pautou, também, nas “Habilidades de Escuta” descritas por Nelsen, Lott e Glenn (2017), onde é orientado ouvir sem interrupções, demonstrando sempre interesse ao que é dito.

É importante pontuar que não houve a transcrição do vídeo na íntegra, mas uma análise do discurso da criança, bem como a interpretação do tema abordado e das possibilidades de melhorias sociais a partir da escuta realizada no material.

Pretendeu-se, assim, seguir o método explicitado por Lima (2015), em que apresenta seis fases para a análise dos vídeos: 1) assistir aos vídeos; 2) selecionar eventos críticos, buscando as partes que são relevantes para a pesquisa; 3) descrever tais eventos; 4) transcrever os dados apresentados nos eventos críticos; 5) discutir o que foi apresentado nas fases 2, 3 e 4; 6) limpar a transcrição, mantendo os dados relevantes para a pesquisa.

4.1 ANÁLISE DOS VÍDEOS PROPOSTOS

A seguir, serão explicitadas as análises sobre os vídeos selecionados.

O Vídeo 1, “Criança fala na escola” – Canal Imagina C (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Mdb9d8XmbsY&t=25s>), tem duração de 03min55seg. Ele apresenta a fala de oito crianças e aborda três temas: do que gostam de brincar; a estruturação de uma cidade feita *por e para* elas e aspectos dentro da escola. O vídeo se inicia com uma criança com um microfone nas mãos, questionando a outra sobre o tema “brincadeira”. As crianças interagem entre si, informando de quais brincadeiras mais gostam.

A seguir, ao abordarem a estruturação de uma cidade construída *por e para* elas, uma das crianças diz que desenhou uma casa na árvore. Nesse momento, a professora questiona o porquê dessa construção. A criança justifica que é em função de momentos de chuva. Assim, quando chover, terão um lugar para brincar.

Adiante, na análise da visão da criança sobre a escola, o vídeo mostra alunos tirando fotos dos espaços de que mais gostam na instituição de ensino. A cada foto, contam para a pesquisadora que realiza a filmagem por que escolheram determinado local para registrarem.

No momento final do vídeo, são mostradas crianças planejando a construção de uma cidade dentro do parque da escola, relatando o que seria interessante haver nesse local. É interessante ressaltar que o relato e as soluções são apresentados mediante a perspectivas delas.

Ao analisar o vídeo, fica nítido que as crianças são incentivadas a colocar em evidência sua voz, por meio de gostos e gestos, sem a tradução adultocêntrica. A todo o momento, são vistas as abordagens orientadas pela DP, uma vez que a pesquisadora que conduz o vídeo incentiva a fala infantil, mas em nenhum instante corrige ou tenta inserir lógica ao diálogo. Ela demonstra interesse

no que está sendo dito sem interromper o relato. Ademais, as crianças trazem soluções viáveis para o funcionamento de uma cidade e revelam noções de democracia e cidadania ao escutarem umas às outras, intervindo para a ampliação e adequação das ideias iniciais, de maneira a melhorar qualitativamente o espaço que planejam. De acordo com Faria (2016), a criança precisa ter uma interação horizontal com o adulto, pois, por meio disso, são traçadas possibilidades de mudanças tanto emocionais quanto sociais e físicas, relacionadas ao território ocupado pela infância.

O Vídeo 2, “Escutar as crianças” (Documentário) – Canal Rede Nacional Primeira Infância do Projeto Primeira Infância da Secretaria de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude (disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=Zk6Boynrno&list=FL3vE8e5LbXSZZpOYU9HGB-A&index=2>), duração de 4min58seg., mostra a fala de 12 crianças e aborda quatro temas traduzidos em perguntas: “Do que você mais gosta de brincar?”, “O que você quer ser quando crescer?”, “O que você faria se governasse seu bairro” e “Como seria uma cidade criada por você?”. O vídeo inicia com uma criança com um microfone nas mãos, questionando outra criança sobre o que ela quer ser quando crescer. As respostas são: presidente, candidato, diretor da escola onde estudam, médico e policial. As crianças que respondem “presidente”, “candidato” e “diretor” já demonstram, em sua fala, que optaram por essas profissões visando à melhoria do lugar onde vivem. A criança que gostaria de ser médica justifica que sua escolha é para dar injeções; já o infante que gostaria de ser policial relata que quer prender os ladrões para eles não mais roubarem. A partir dessas respostas, o decorrer do vídeo traz, em si, possibilidades de melhoria da educação, saúde e segurança da população. Tais relatos corroboram com o Marco Legal da Primeira Infância, cujo parágrafo 9º, Art. 5º, dispõe:

Art. 5º Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica. (BRASIL, 2019, s.p.).

Quando questionadas com o que preferem brincar, as crianças relatam que gostam de brincar com familiares e colegas, sem descrever necessariamente as brincadeiras. Uma delas declara que prefere assistir desenhos a ver jornal, pois nestes há imagens de acidentes que ela não gosta de ver.

Após essas respostas, é retratado no vídeo que as crianças caminham pela cidade, fotografando-a, relatando mudanças em benefício do espaço urbano. As melhorias são retomadas ao final do vídeo, em que elas estruturam uma espécie de lista/trilha com as mudanças propostas.

Algumas crianças são convidadas a relatar o que faria a cidade se tornar um lugar melhor para se viver, e elas apresentam como resposta: escolas, faixa de pedestres, pracinha, semáforos, quadras e parquinho.

Um adulto questiona a algumas crianças o seguinte: se elas governassem o bairro onde moram, quais seriam as mudanças realizadas naquele território? Uma responde que daria bonecas e dinheiro para quem não os tem. Outra diz que iria ajudar pessoas doentes. Já uma terceira afirma que faria ônibus, pois os que existem são poucos, visto que aparentam estar sempre cheios e, por vezes, os passageiros não conseguem descer.

Assim como o primeiro vídeo analisado, as crianças falam livremente, sem roteiros preestabelecidos, deixando claros suas vozes e seus sentimentos, sem grandes intervenções de adultos. Durante o vídeo, é nítida a visão cidadã e social apresentada pelas crianças, que conseguem constatar os benefícios propiciados para a população a partir da visão sobre a comunidade. Ao conceber as necessidades das crianças, fica evidente que faltam às cidades espaços que garantam a elas seu direito de brincar, entre outros, como propõe a BNCC (BRASIL, 2018).

O Vídeo 3, “Assim se brinca”, do Programa “Paralapraca” da ONG Avante – Educação e Mobilização Social (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b9JOUWf8gOA>), tem duração de 14min59seg. Nele, 16 crianças falam sobre as brincadeiras de que gostam, dentre elas: bola, casinha e bolinha de sabão. Entre cada participação infantil, há a contextualização de três profissionais que se dedicam ao estudo do brincar: Francisco Marques, poeta e professor; Cyrcy Andrade, professora; e Maria Cristina, educadora. Esses profissionais relatam a importância do brincar como uma linguagem abrangida pela infância, trazendo em si a vivência, a experiência e o aprendizado cotidianos.

Segundo a BNCC:

[...] interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2018, p. 37).

Ao analisar o vídeo, é possível perceber que foi dada mais voz ao adulto do que à criança. Isso pode ser justificado pelo fato de o material ser proposto para a formação docente. Todavia, após o estudo apresentado nesta pesquisa, acredito que, se houvesse um vídeo específico feito com a voz mais ativa das crianças, ele poderia trazer, além do contexto teórico, um modelo de participação infantil, o que propiciaria um melhor processo de reflexão sobre o tema. Sem embargo, é importante salientar que a participação das crianças ocorre mediante falas espontâneas, sem a intervenção do

adulto, e que a escuta se dá de maneira respeitosa, de modo a permitir que elas se expressem livremente.

Nessa perspectiva, Souza (2016) assegura ser fundamental reconhecer que as crianças são especialistas das próprias vidas, ou seja, as experiências que trazem são desenvolvidas com qualidade durante o processo de descobertas. Isso torna imprescindível, portanto, que o professor de EI escute a criança. Gobbi (2010), por sua vez, ainda adverte sobre a necessidade de a criança se sentir pertencente a determinado espaço, o que se faz mediante sua escuta.

O Vídeo 4, “Criança Fala”, do projeto “Criança Fala na Comunidade – Escuta Glicério” (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SpKujekomMs>), foi organizado pelo CriaCidade, que também faz parte do programa e canal Imagina C, em parceria com a Prefeitura de São Paulo, por meio do Programa São Paulo Carinhosa. O vídeo tem duração de 11min15seg e traz a perspectiva de 30 crianças que sugerem mudanças em Glicério, bairro de São Paulo (SP) caracterizado como violento. O projeto propunha que as crianças explicitassem o que elas viam pelo bairro, quais as características lhes chamavam a atenção, como o bairro é formado, o que faltava e o que deveria estar contido nele, bem como o que fariam para modificá-lo. Assim como nos vídeos 1 e 2, as crianças são protagonistas. Elas respondem às perguntas, que são feitas por outras crianças, sem qualquer tipo de roteiro. Nesse vídeo, não há intervenção de sua fala por parte de adultos.

As crianças iniciam o vídeo relatando como é composto etnicamente o bairro: brasileiros, haitianos e alemães. Ainda refletem se o bairro é de fato violento, visto que, em suas vivências, não experienciaram nenhuma situação que trouxesse, em si, atos de violência. Uma criança percebe que, quando se mudou para o bairro, ele tinha um cheiro característico, sinalizando-o como “cheiro de cidade”, o que permite inferir que ela provavelmente advenha de alguma localidade do meio rural. Ademais, à medida que o vídeo avança, pressupõe-se que o cheiro mencionado vem do lixo que se acumula no bairro, o que é apontado por outros infantes como um problema que precisa ser eliminado.

De acordo com Santos (2015), “ao se pensar a experiência infantil, deve-se conceber a criança como um corpo sensível, que aprende e apreende o mundo à sua volta por meio de experiências sensíveis, isto é, por intermédio de todo o corpo” (SANTOS, 2015, p. 236). Tal afirmação tornou-se clara durante a análise do vídeo: cada percepção das crianças foi registrada por meio dos sentidos, a exemplo da descrição do cheiro do bairro, e traduzida em falas, pensamentos e opiniões.

Em seguida, as crianças afirmam que gostam de brincar, mas que têm ciência de que o projeto vai além de trazer brinquedos para o bairro. É muito relevante perceber que, apesar da pouca

idade dos participantes do vídeo, eles demonstram um olhar abrangente. As crianças discutem o saneamento básico e a estética do bairro e, por conseguinte, sinalizam que a existência de espaços infantis faria, sim, de Glicério um lugar melhor de se viver.

Afinal, o caráter cidadão, dialogal e respeitoso à infância fica nítido no projeto, que não só viabilizou modificações no bairro, mas também permitiu às crianças voz ativa. Além de se manifestarem durante o processo, elas conseguiram perceber que tal voz se materializou nas intervenções realizadas.

Os vídeos 5, 6 e 7 apresentam uma sequência didática com o tema “Interação Verbal”. Eles foram produzidos pelo programa do Ministério da Educação e Cultura (MEC), na Política Nacional de Alfabetização (PNA), e fazem parte do projeto “Conta pra mim”, que também nomeia o canal. Os vídeos em questão integram uma série composta por 8 partes e orientam as famílias a ampliarem a interação verbal entre adultos e crianças. Foram escolhidas as 3 primeiras partes para a análise porque estas se pautam, especificamente, na escuta à criança.

O Vídeo 5, intitulado “Interação Verbal” – Parte 1 – Episódio 10 (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zSzEtaqfYTg&list=PL9nJ11ynWg3fH9HOK2sp-QBBaMdf3iTBH&index=10>), tem duração de 03min45seg. O Vídeo 6, por sua vez, denomina-se “Interação Verbal” – Parte 2 – Episódio 11 (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N2H9f3cE2zc&list=PL9nJ11ynWg3fH9HOK2sp-QBBaMdf3iTBH&index=11>) e tem duração de 02min45seg. Por fim, o Vídeo 7, chamado “Interação Verbal” – Parte 3 – Episódio 12 (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y-4atIHKVu8&list=PL9nJ11ynWg3fH9HOK2sp-QBBaMdf3iTBH&index=12>), apresenta duração de 03min25seg.

Os vídeos tratam da importância da interação entre pais e filhos. Eles são compostos por dois apresentadores e três famílias: duas formadas por uma mãe e uma filha, e uma formada por um pai e um filho. Os apresentadores instruem as famílias que assistem aos vídeos sobre as melhores maneiras de interagir verbalmente com suas crianças. Estas participam dos episódios falando, contudo é nítido, nas interações entre os familiares, que são *cases* com roteiros, em que tanto infantes quanto adultos servem de modelos a serem seguidos. Isso se justifica pelo objetivo do texto, que é de formação familiar. Ao final do segundo vídeo, o apresentador explicita: “Quando disser ‘não’, faça-o com firmeza, mas sem agressividade”. Esse conceito é explicitado pela DP, que se pauta na “gentileza e firmeza ao mesmo tempo” (NELSEN; LOTT; GLENN, 2016, p. 26).

A partir desses três vídeos, também pude refletir, enquanto docente da EI, quando, por que e como escutar a voz das crianças e em que espaços ela se materializa, a fim de fugir de modelos

predefinidos e desempenhados mecanicamente. Para Lopes (2018), a participação infantil se processa em lugares onde o infante pode reconfigurar suas territorialidades e atuar como criança. Santos (2018), por sua vez, alerta sobre a necessidade de sensibilizar o olhar dos profissionais de tal modo que, ao se acercarem da experiência das crianças, construam novas experiências educacionais carregadas de significados para as crianças e para os adultos. Já Benjamin (2002) ratifica os dizeres de Lopes (2018) e Santos (2015), ao afirmar a importância de valorar a experiência que as crianças trazem, que, repetidas, são conscientizadas.

Ademais, é possível evidenciar as possibilidades trazidas por projetos direcionados para a escuta à criança. Ao refletir sobre os conceitos trazidos pela DP em relação ao que foi apresentada, é plausível perceber que eles trazem em si cinco dos oito princípios do método. São eles: o “respeito mútuo, a responsabilidade social, as reuniões [em que as crianças são ouvidas], o envolvimento das crianças na solução de problemas e o encorajamento” (NELSEN; LOTT; GLENN, 2016, p. 26). Sendo assim, a utilização da DP no dia a dia das crianças permite que elas tenham voz ativa e exerçam sua cidadania por meio das múltiplas linguagens que tal método apresenta. Porém, essa participação só será efetiva se o adulto estiver disposto a escutar os pequenos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a análise do contexto da infância, realizada a partir das leituras dos referenciais apresentados aqui, confirmou-se a importância de subsídios para ultrapassar a visão adultocêntrica que persiste contemporaneamente. Isso se tornou perceptível na minha busca durante a pesquisa documental, em que constatei quantidade elevada de vídeos que trazem como tema central a importância da efetivação da escuta à infância. Esses vídeos, em maior parte são conduzidos por adultos, com participação coadjuvante de crianças.

Ainda com relação à participação infantil, destaca-se, principalmente, o incentivo à cidadania por meio da interação com espaços e territórios. Essa visão é tão relevante que há vertentes de estudos que, além de estimular, orientam como deve ser realizada essa troca entre o infante e a cidade. Nesta pesquisa, a referência utilizada foi a DP, que consegue estabelecer tal diálogo de maneira atenta, civilizada e empática, permitindo avanços no DL dos territórios onde vivem essas crianças e no contexto escolar, espaços de convivência sociais infantis onde a voz ativa deve ser a essência.

Algo já foi feito para beneficiar a infância, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido. Ao se levar em conta a conjuntura desta pesquisa e a pertinência dela para o âmbito escolar, ao se pensar na expansão e na consolidação da escuta ativa à criança, deve-se abarcar esse tema nas

formações docentes, de modo que um de seus focos se torne orientar a promoção do protagonismo infantil. Para isso, além do fomento a essa prática, é necessária a criação e a disseminação de estratégias para que ela seja consolidada.

REFERÊNCIAS

ADLER, A. **A ciência da natureza humana**. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1967.

ARIÈS, P. **A História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BALUTA, M. C. **O habitus dos castigos físicos e a Disciplina Positiva na perspectiva de capacitadores nível educador: construção social do direito da criança a uma educação não punitiva – período de 2003-2018**. 2019. 313 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 9 mar. 2016.

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim**: Guia de Literacia Familiar. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, 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, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 maio 2020.

DREIKURS, R. **Escola, complemento do lar**. Rio de Janeiro: Bloch, 1971.

DOS SANTOS, Rafaella Matos; DE CASTRO, Thalya Rodrigues; DE CARVALHO MIRANDA, Alzenira. Intervenção pedagógica com jogos e brincadeiras na educação infantil. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 6, p. 37386-37396, 2020.

ESCUTA DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Estúdio Encontro das Águas – Ufopa, 13 dez. 2018. 1 vídeo (04min04seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_9MoUsA9n-A>. Acesso em: 06 jul. 2020.

FADIMAN, J.; FRAGER, R. **Teorias da personalidade**. São Paulo: Harbra, 1986.

FARIA, E. C. G. V. Ações de crianças: práticas lúdicas no espaço-tempo. **Investigar em Educação**, v. 2, n. 4, 2016.

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.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOBBI, M. A. Múltiplas linguagens de meninos e meninas na educação infantil. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS. 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...] Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497684&forceview=1>>. Acesso em: 19 ago. 2020.

LIMA, F. H. Um método de transcrição e análise de vídeos: a evolução de uma estratégia. In: VII ENCONTRO MINEIRO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2015, São João del-Rei.

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

MARTINS FILHO, A. J.; BARBOSA, M. C. S. Metodologias de pesquisas com crianças. **Reflexão e Ação**, v. 18, n. 2, p. 08-28, 2010.

NELSEN, J.; LOTT, L.; GLENN, H. S. **Edição Digital**. São Paulo: Editora Manole, 2016. 369 p.

NELSEN, J.; LOTT, L.; GLENN, H. S. **Disciplina Positiva em sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Editora Manole, 2017.

POWELL, A.; FRANCISCO, J.; MAHER, C. Uma abordagem à análise de dados de vídeo para investigar o desenvolvimento de ideias e raciocínios matemáticos de estudantes. Tradução de Antônio Olímpio Junior. **Boletim de Educação Matemática – Bolema**, v. 17, n. 21, s.p., 2004.

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, S. V. S. Currículo da educação infantil – considerações a partir das experiências das crianças. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.

SANTOS, S. V. S. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. **Pro-Posições**, v. 26, n. 2, p. 223-239, 2015.

SOUZA, Maria Inez da Silva de et al. Aprender a escutar crianças: um dispositivo de formação. **Saber & Educar**, n. 21, p. 40-49, 2016.

VELOSO, M. T. **Crianças na cidade-participação infantil no planejamento e gestão das cidades: novas espacialidades, autonomia, possibilidade** [manuscrito]. 2018. 364 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.