



ESCUTA SENSÍVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA CENTRADA NA CRIANÇA

Laíse Soares Lima¹

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Gicelma de Oliveira Cavalcante²

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Ingrid Nyanne da Silva Santos³

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo central analisar o processo de escuta das manifestações das crianças na educação infantil e sua incorporação nos planejamentos e efetivação da prática pedagógica. As discussões apoiam-se na perspectiva conceitual da Sociologia da Infância, na concepção de criança como produtora de cultura e linguagens. Os procedimentos metodológicos utilizados possuem como base uma pesquisa descritiva e exploratória com abordagem qualitativa. As observações na sala de referência de uma turma pré-escolar e a entrevista com a educadora responsável pela turma foram escolhidas como os instrumentos de produção de dados. As reflexões tecidas neste estudo tiveram como principais suportes teóricos o trabalho de pesquisadores como Belloni (2009); Corsaro (2011), Sarmiento (2008), Rinaldi (2012), Friedmann (2019), Delgado e Müller (2005), e Müller (2006). A partir dos achados na pesquisa foi possível organizar três categorias de estudo: a) espaço/ tempo na rotina das crianças; b) o planejamento através das vozes das crianças; c) a percepção sobre as crianças e suas vozes. Os resultados evidenciaram uma participação minimizada, controlada, na qual a professora não utiliza estratégias pedagógicas para que as crianças participem ativamente se posicionando sobre o seu processo de aprendizagem. Conclui-se, diante disso, que as crianças são sujeitos competentes que precisam ser consideradas nas suas diversas linguagens, e ao visualizá-las como centro da proposta pedagógica é possível a realização de um trabalho significativo e participativo, com elas, que amplie seu desenvolvimento, o que afirma a importância da escuta sensível para elaboração e condução das ações educativas na educação infantil.

Palavras-chave: Crianças; Educação infantil; Infância; Escuta sensível; Linguagens.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus VIII, Paulo Afonso, Bahia, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Alonso Maciel Ferreira, 278, centro, Paulo Afonso, Bahia, Brasil. Cep: 48602-010. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0845-7753>. E-mail: laisesoareslima@hotmail.com.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus VIII, Paulo Afonso, Bahia, Brasil. Endereço para correspondência: Rua: Lago Itaparica, 334- Caminho dos Lagos/Paulo Afonso/Bahia/ Brasil. CEP: 48605-380 ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1527-5563>. E-mail: gcavalcante@uneb.br.

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado Bahia (UNEB). Endereço para correspondência: Rua Tiradentes, número 226 A, casa, Centro, Paulo Afonso, Bahia, Brasil, CEP: 48602-180. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2803-4435>. E-mail: ingridnyanne4@gmail.com.

SENSITIVE LISTENING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A CHILD-CENTERED PEDAGOGICAL APPROACH

ABSTRACT

The main objective of this study is to analyze the process of listening to children's manifestations in early childhood education and their incorporation into the planning and implementation of pedagogical practice. The discussions are based on the conceptual perspective of the Sociology of Childhood, in the conception of children as producers of culture and languages. The methodological procedures used are based on descriptive and exploratory research with a qualitative approach. Observations in the reference room of a preschool class and the interview with the educator responsible for the class were chosen as the data production instruments. The reflections made in this study had as their main theoretical support the work of researchers such as Belloni (2009); Corsaro (2011), Sarmiento (2008), Rinaldi (2012), Friedmann (2019), Delgado and Müller (2005), and Müller (2006). Based on the research findings, it was possible to organize three study categories: a) space/time in children's routine; b) planning through children's voices; c) perception of children and their voices. The results showed a minimized, controlled participation, in which the teacher does not use pedagogical strategies so that the children actively participate, taking a position on their learning process. It is concluded, in view of this, that children are competent subjects who need to be considered in their different languages, and by viewing them as the center of the pedagogical proposal it is possible to carry out meaningful and participatory work with them, which expands their development. which affirms the importance of sensitive listening for the development and conduct of educational actions in early childhood education.

Keywords: Children; Child education; Infancy; Sensitive listening; Languages.

LA ESCUCHA SENSIBLE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: UN ENFOQUE PEDAGÓGICO CENTRADO EN EL NIÑO

RESUMEN

El objetivo principal de este estudio es analizar el proceso de escucha de las manifestaciones infantiles en la educación infantil y su incorporación en la planificación e implementación de la práctica pedagógica. Las discusiones se basan en la perspectiva conceptual de la Sociología de la Infancia, en la concepción de los niños como productores de cultura y lenguas. Los procedimientos metodológicos utilizados se basan en una investigación descriptiva y exploratoria con enfoque cualitativo. Como instrumentos de producción de datos se eligieron las observaciones en el aula de referencia de una clase de educación infantil y la entrevista con el educador responsable de la clase. Las reflexiones realizadas en este estudio tuvieron como principal sustento teórico el trabajo de investigadores como Belloni (2009); Corsaro (2011), Sarmiento (2008), Rinaldi (2012), Friedmann (2019), Delgado y Müller (2005) y Müller (2006). A partir de los hallazgos de la investigación, fue posible organizar tres categorías de estudio: a) espacio/tiempo en la rutina infantil; b) planificación a través de las voces de los niños; c) percepción de los niños y sus voces. Los resultados mostraron una participación minimizada, controlada, en la que el docente no utiliza estrategias pedagógicas para que los niños participen activamente, tomando posición en su proceso de aprendizaje. Se concluye, ante esto, que los niños son sujetos competentes que necesitan ser considerados en sus diferentes lenguas, y al verlos como el centro de la propuesta pedagógica es posible realizar con ellos un trabajo significativo y participativo, que amplíe su desarrollo., que afirma la importancia de la escucha sensible para el desarrollo y conducción de acciones educativas en la educación infantil.

Palabras clave: Niños; Educación Infantil; Infancia; Escucha sensible; Linguagens.

INTRODUÇÃO

A história social da criança denunciou, por muito tempo, processos de discriminação, abandono, exploração e silenciamento das vozes infantis (ARIÈS, 1978). Na atualidade, diferentemente, observa-se a evolução de processos legais e sociais que

asseguram os direitos dos pequenos em nosso país. Direitos estes que ganham variedade no campo da saúde, do esporte, da cultura e, sobretudo, no âmbito da educação. Todavia, embora os documentos oficiais protejam e oportunizem ações de educação e cuidado com as crianças, precisamos avançar na escuta de suas vozes e múltiplas expressões nos contextos que vivenciam, a exemplo do espaço escolar.

Ouvir as crianças em suas múltiplas linguagens expressivas nos permite interpretações a partir dos seus pontos de vista, compreendendo-as como atores sociais que possuem capacidades próprias para interagir socialmente, se comunicar, opinar, observar, reproduzir e produzir cultura e oferecendo-lhes um novo estatuto social: o reconhecimento dessa categoria geracional, nas relações sociais, culturais, econômicas e políticas.

Nessa vertente, as discussões da Sociologia da Infância nos auxiliam ao propor uma concepção de criança que é ativa, capaz e atuante na sociedade, com potencialidades a serem ampliadas nos encontros com seus pares de idade e com os adultos. Negando, assim, a figura de sujeitos que são passivos e sem voz, mas que devem, ao contrário, serem considerados em suas particularidades (Belloni, 2009).

Friedmann (2020) destaca que as crianças precisam de espaço e tempo que lhes permitam oportunidades para se expressarem. A autora ressalta que a falta desses episódios pode causar muitos danos ao desenvolvimento da criança, tais como: depressão, desinteresse, falta de socialização e doenças psicossomáticas, consequências tanto biológicas como psíquicas e cognitivas, que influem negativamente em suas vivências sociais.

Logo, pontuamos a importância de reconhecer as crianças e suas formas de expressão, da permanência de uma escuta sensível que não esteja implicada apenas na oralidade, mas que compreenda seus gestos, seus silêncios e o que seu corpo expressa ou cala.

Escutar as linguagens infantis e atentar para suas expressões é ponto de partida para reativar os seus direitos, pois, a escuta sensível da criança é o ponto chave para efetivar sua participação social. Por essa vertente, buscamos como objetivo central deste estudo analisar o processo de escuta das manifestações das crianças na educação

infantil e sua incorporação nos planejamentos e efetivação da prática pedagógica. Especificamente, buscamos identificar se existe espaço/tempo para que as crianças manifestem seus pensamentos na sala de referência; perceber como as professoras compreendem as crianças e quais estratégias metodológicas utilizam para escutá-las; avaliar se os planejamentos consideram as proposições das crianças; e observar se as crianças possuem participação ativa nas atividades desenvolvidas na escola.

Para alcançar tal proposição, os procedimentos metodológicos utilizados assumem como base uma pesquisa descritiva e exploratória com abordagem qualitativa, no intuito de analisar como, e se a escuta das crianças é considerada na prática escolar, o que nos permitiu utilizar como instrumentos para produção dos dados a observação simples e não participante, de crianças e de sua professora em uma turma pré-escolar, além de uma entrevista com a professora regente da turma para análise das concepções presentes.

Realizamos um diálogo teórico com autores da Sociologia da Infância, como Belloni (2009); Corsaro (2011); Sarmiento (2008), que retratam a pluralidade das infâncias e suas especificidades a serem consideradas socialmente. Além de autores como Müller (2006); Delgado e Müller (2005) que retratam as crianças e suas culturas, entendendo que é por meio das culturas infantis que se constroem ideias, conceitos, princípios e aprendizagens que são expressos pelas crianças por meios de diversas linguagens (Müller, 2006). Ainda tendo como principal foco a escuta sensível das crianças e o quão importante é estar atento para ouvi-las, seja através das suas vozes ou por meio de suas expressões, ancoramos nossas análises nas contribuições de Friedmann (2019); e Rinaldi (2012).

A CRIANÇA COMO SUJEITO ATIVO E CAPAZ

Tomamos como pressuposto base das nossas discussões a perspectiva da criança como agente capaz de se comunicar, não apenas por meio de palavras, mas por suas múltiplas linguagens, contudo, reconhecemos que nem sempre suas narrativas e expressões são consideradas na sociedade, o que nos leva a buscar refletir sobre a

importância de uma escuta atenta aos pequenos para que possamos efetivar sua participação social.

As crianças são produtoras de cultura e de histórias, agentes contribuidores com a sociedade, não miniaturas de adultos, criadas e moldadas para se tornar a cópia dos seus pais ou modelos de sujeitos ideais no futuro; elas são potentes, com habilidades presentes desde sua mais tenra infância, o que, em consequência, revela que sua contribuição social pode se dar em qualquer período, afinal, muitas foram as descobertas que surgiram através das crianças e suas vivências compartilhadas e reconhecidas pela cultura da infância (Corsaro, 2011).

Conforme relata Müller (2006), nas culturas infantis constroem-se ideias, conceitos, princípios e aprendizagens que são expressos pelas crianças por meios de diversas linguagens, e, desse modo, como ponto principal, a cultura da infância é ressignificada pelos olhares e interpretações das crianças sobre o mundo e seus parceiros, o que acentua a capacidade que possuem e seu potencial social.

Entendemos, portanto, que as crianças conhecem a cultura por intermédio da família, da escola e dos diferentes espaços que ocupa, mas, no decorrer da infância, produzem e participam de diversas culturas de pares, podendo entre seus semelhantes de idade, principalmente através das brincadeiras, ressignificar ações, atitudes e palavras. Sendo assim, o seu desenvolvimento não é apenas individual, mas sim coletivo, o que exprime a importância das relações e da escuta para seu desenvolvimento.

Sobre essa questão, Corsaro (2011, p.40) ainda destaca que:

A criança está sempre participando e integrando duas culturas - a das crianças e a dos adultos - e essas culturas são complexamente interligadas. Para entender a complexidade da integração evolutiva das crianças nessas duas culturas, precisamos examinar suas atividades coletivas com as outras crianças e com os adultos.

Desse modo, ao invés de determinar o que a criança pode vir a ser, com requisitos impostos historicamente, sobre os quais elas não podem opinar, o ideal é que possamos atendê-las em seus direitos legitimados com práticas que favoreçam a efetivação de suas colocações e interferências. Em relação a tal pensamento, Rinaldi (2012, p.224) afirma que:

Pensar na criança como possuidora de direitos representa não apenas reconhecer os direitos que a sociedade lhe concede, mas também criar um contexto de 'escuta' no sentido mais pleno. Isso quer dizer que devemos reconhecer e aceitar a singularidade e a subjetividade de cada indivíduo (e, assim, de cada criança) e ainda criar espaços que sejam autogeradores, ou seja, espaços em que cada criança possa elaborar e produzir novos direitos.

Nessa perspectiva, como seres ativos e capazes, elas criam e constroem interpretações fundamentadas no brincar, na imaginação e na realidade em que são inseridas, o que nos leva a buscar entender e considerar suas potencialidades e seus conhecimentos, que divergem da lógica dos adultos, mas não lhes são inferiores. Tal reconhecimento revela, portanto, a importância de estarmos disponíveis para uma escuta acolhedora, assumindo um posicionamento que respeite suas particularidades, proporcionando-lhes um significativo desenvolvimento infantil.

Ouvir as crianças requer muito além de escutar as palavras verbalizadas. É preciso estar atento a gestos, posturas, atitudes, choros e sorrisos, pois todas suas expressões necessitam de atenção e, para que isso aconteça, é preciso estabelecer uma comunicação efetiva com os pequenos, estar junto deles, seja brincando, cantando, conversando, entre outras ações que os considerem sujeitos; em tais momentos, a liberdade deve fazer parte das interações para que as crianças se manifestem conforme seus anseios, dúvidas e inquietações, nos colocando no lugar de mediadores sensíveis às suas provocações.

Nesta vertente, Rinaldi (2012) afirma que a criança é um ser capaz de se expressar, escutar e de alimentar expectativas recíprocas, o que possibilita a comunicação e o diálogo, ações que precisam de compreensão e apoio por parte dos adultos à sua volta, para estimular suas habilidades comunicativas.

Diante disso, é preciso estar atento a cada um dos sinais de comunicação das crianças, pois, desde o princípio, elas demonstram serem capazes de criar e inventar. A partir do choro, primeiro acesso interventivo no mundo, as crianças vão diversificando e ampliando sua comunicação, seja no sorriso, no movimento, no balbucio, entre outras tantas linguagens que se utilizam para responder ou interagir com o outro. Do mesmo modo, o tempo aprofunda o desenvolvimento infantil e apresenta às crianças novas possibilidades e linguagens por meio, especialmente, das interações.

Friedmann (2020) destaca que as crianças se expressam de diversas formas, e os seus corpos falam e sinalizam quando algo não vai bem, pois esse corpo tem a capacidade de contar como ela vivencia seus sentimentos e emoções. Todavia, infelizmente nem sempre há um olhar atento para perceber o que é mostrado por elas, nem sempre fazemos uma leitura das suas expressões que comunicam, gritam, informam, mesmo sem o pronunciamento das palavras.

De acordo com Edwards, Gandini e Forman (2016, p.23):

As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimentos, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. Levando-as a níveis surpreendentes de habilidades simbólicas e de criatividade.

São diversas as formas de expressão do corpo humano. Muitas vezes, só na fase adulta essas linguagens são analisadas, mas é preciso entender que os seres humanos passam por diversas fases que precisam ser respeitadas, para que se desenvolvam com senso crítico, sem medo de expressarem seus sentimentos nas diversas situações impostas pela vida. Cada criança é única, e resulta disso que cada uma tem a sua forma de se expressar. Mesmo que existam crianças que se expressem por meio da mesma linguagem, nem sempre querem dizer a mesma coisa.

Por essa vertente, comungamos com Barbie (2004, p.94) ao afirmar que:

A escuta sensível apoia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e mitos (“ou a existencialidade interna”, na minha linguagem).

Nesse sentido, faz-se necessário estarmos abertos para as diversas descobertas das crianças, ouvi-las para além da audição propriamente dita, com uma escuta compreensiva, buscando entender suas especificidades; um caminho para sermos parceiros que respeitam os anseios e vontades das crianças, reconhecendo-as no seu lugar de direito enquanto cidadãs.

Todavia, nesse processo, escutar não quer dizer que tenha que haver concordância em tudo que as crianças apresentam. Significa que precisamos estar abertos a acolher o ponto de vista delas; se o adulto escuta a criança, ela aprende com

essa prática que precisa escutar também, se houver o respeito da parte do adulto, haverá também o mesmo da parte da criança, além disso, a prática da escuta permite que as crianças se percebam como atuantes e pertencentes ao espaço que as acolhe e as consideram.

Logo, as narrativas infantis, quando acolhidas por adultos disponíveis e atentos, podem confirmar a perspectiva do potencial infantil. Todavia, apesar do avanço nos estudos sobre esta temática, muitas vezes esse assunto é apenas discutido e não colocado em prática, persistindo o silenciamento das crianças em diversas situações, seja em casa e na escola, seja nos demais espaços sociais.

O exposto nos leva a reafirmar a importância da escuta e compreensão do que as crianças apresentam por meio de diferentes linguagens na escola, para que possamos impulsioná-las a vivenciar práticas que respeitem suas singularidades e as atendam como sujeitos ativos e capazes.

ALÉM DO QUE É DITO POR PALAVRAS: A IMPORTÂNCIA DA ESCUTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao preconizar sobre a necessidade de que se reconheçam as crianças como seres capazes de observar e expressar suas compreensões sobre os diversos ambientes em que se encontram, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) salienta que as crianças têm direito a voz, à liberdade e ao respeito; todavia, ao falarmos em liberdade da infância, enfrentamos silêncios e negligências cotidianas. Neste direcionamento, a escola de educação infantil pode se constituir em um espaço que atende ou nega os direitos da infância, enaltecendo ou minimizando a liberdade da expressão infantil.

De acordo com Edwards; Gandini; Forman (2016, p. 83):

Os professores devem estar conscientes do risco de expressar julgamentos muito rapidamente. Devem ingressar na estrutura de tempo das crianças, cujos interesses emergem apenas no curso da atividade ou das negociações que surgem dessa atividade. Devem perceber que escutar as crianças é tanto necessário quanto prático.

Por esse viés, considerar a participação das crianças nos ambientes formais de educação é essencial, para que elas possam externalizar suas compreensões e modos de

visualizar o mundo, percepções que, muitas vezes, como adultos não enxergamos e que nos possibilitariam novas concepções sobre a vida. As falas e linguagens infantis, ao ganhar notoriedade pelos professores, auxiliam a criança a sentir-se segura, compreendida e respeitada no espaço escolar, oportunizando novas descobertas e caminhos de aprendizagens.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) - Resolução CNE/CEB nº 5/2009, em seu Artigo 4º, define a criança como:

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

Esse perfil de criança nos leva a reconhecer que ela não pode ser omissa nas nossas salas de referência, mas que atua a todo tempo com seus pares, com o ambiente e com materiais, avançando seu desenvolvimento a cada nova conquista.

Ainda, segundo as DCNEI, as propostas pedagógicas devem respeitar princípios essenciais para formação da criança, entre eles:

[...] da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. [...] da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010, 16).

A “autonomia e expressão” das crianças estão como base para as propostas pedagógicas da educação infantil, a fim de que possamos, como professores, reconhecer que essa criança não é passiva quanto as nossas colocações, mas atua sobre o contexto em que está inserida, com vozes, pensamentos e movimentos corporais que permitem a elas crescer, experienciar e entender a realidade. Assim, as propostas pedagógicas precisam ser planejadas e construídas com base nas crianças, entendendo suas reais necessidades, suas vozes e manifestações, que nos direciona para práticas significativas. Como apresentam as Diretrizes (Brasil, 2010, p.18), “a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança [...] o direito à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças”.

Não diferentemente, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) comunga com as proposições das Diretrizes e apresenta a criança como sujeito de direitos à aprendizagem, reafirmando seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento essenciais a serem considerados pelas escolas da infância, que possam assegurar que durante a educação infantil as crianças tenham um ambiente em que elas sejam consideradas e respeitadas nas diferentes situações, para que possam desenvolver conceitos sobre si, os outros e o mundo social em que vivem. Conforme salienta Santos (2022), a BNCC é a referência para composição das propostas pedagógicas da educação infantil e apresenta aprendizagens essenciais a serem garantidas nas práticas e proposições curriculares.

Acerca desses direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, temos: o de conviver entre os grupos, tanto com adultos, como com outras crianças, para que possam ampliar seus conhecimentos sobre as diferenças culturais e pessoais; o direito de brincar, para ampliar o imaginário e a criatividade, considerando diversas áreas, como, sensoriais, cognitivas, motoras, entre outras; o direito de participar, seja no planejamento ou nas atividades desenvolvidas no ambiente escolar, tendo voz ativa para opinar nas suas brincadeiras, ou em qualquer outra forma de interação; o direito de explorar, não apenas o seu ambiente escolar, mas para além dele, com movimentos, histórias, palavras, ampliando seus saberes culturais, através da arte, da escrita, entre outros; o direito de expressar-se como sujeito, com suas criações e dúvidas, levantando hipóteses, descobrindo o mundo e questionando-se através das diferentes linguagens; e o direito de conhecer, construindo sua identidade social e cultural, sentindo-se pertencente às comunidades onde estão inseridas (Brasil, 2018).

É necessário, diante disso, que a criança participe, explore, se expresse, conheça o espaço que está inserida, questione, levante hipóteses, crie, reinvente, brinque, interaja, e se aproprie dos mais diversos conhecimentos de modo ativo e participativo. O que, por conseguinte, exige um educador consciente das singularidades infantis, que ofereça e organize possibilidades para que a criança se conheça e conheça seus pares, com relações e contato com a natureza e com a diversidade cultural.

Ainda segundo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p.39), “[...] o trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam

o desenvolvimento pleno das crianças”. É necessário que o educador acompanhe as práticas pertinentes às aprendizagens das crianças tendo olhar atento para a trajetória de cada uma, suas possibilidades e conquistas em relação à sua aprendizagem, que reúna elementos através de registros para organizar o tempo e situações como forma de garantir direitos de aprendizagem para todas as crianças.

Ressalta-se, assim, que ao professor de crianças pequenas é necessário não somente conhecer a perspectiva legal que organiza a primeira etapa da educação básica, mas possuir uma formação que compreenda os fenômenos sociais e educacionais, que de modo crítico e reflexivo, reconheça a realidade das crianças no cotidiano educacional, assumindo uma postura política, com a organização de experiências de aprendizagens comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças (Santos, 2022).

Mais do que preencher o tempo das crianças com atividades muitas vezes repetitivas e inócuas, que não condizem com suas realidades econômicas e sociais, cabe ao educador estar disponível e atento ao que as crianças apresentam como desejo, aprendendo com elas e reorganizando os conhecimentos para que possa acolher e compreender suas necessidades.

METODOLOGIA

O método empregado neste estudo se constituiu na abordagem de cunho qualitativo, uma vez que buscou uma aproximação entre as teorias e a realidade encontrada, preocupando-se com narrativas e ações de docentes e crianças que não podem ser quantificadas, mas compreendidas e percebidas a partir das relações desenvolvidas no espaço da educação infantil.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Ainda, cabe ressaltar que esse trabalho de pesquisa tomou como caracterização de estudo o tipo descritivo e exploratório, através de uma pesquisa realizada em uma instituição de educação infantil do município de Paulo Afonso - BA. Para Gil (2002) a

pesquisa descritiva tem o objetivo de descrever as características do fenômeno de um determinado grupo, o que algumas vezes vai além de identificar a existência das relações que há entre variáveis. Tem como pretensão determinar a natureza dessa relação. Buscamos, portanto, apresentar informações e dados dos sujeitos, das práticas e do espaço escolar, a fim de compreender as nuances pedagógicas que se apresentam sobre a temática em questão.

No que concerne à pesquisa exploratória, segundo Gil (2002) esta tem por objetivo nos deixar familiarizados com o problema, tendo em vista torná-lo mais explícito ou construir hipóteses a partir do mesmo. Diante disso, essa pesquisa buscou aprimorar as ideias ou descobertas intuitivas e, para isso, a sua elaboração precisou ser flexível, além de considerar os mais diversos aspectos em relação ao fato estudado. A exploração, no nosso estudo, se fez essencial para que pudéssemos identificar como as professoras consideravam as vozes das crianças nas salas de referência, reconhecendo os desafios e as possibilidades presentes.

O foco desta pesquisa é, portanto, a observação das interações humanas, como estas se manifestam e se desenvolvem, de modo a revelar, de forma direta, as atividades do objeto estudado, com base na utilização de instrumentos aptos a captarem as informações e as posteriores interpretações do que ocorre nele.

Logo, foi necessário ir diretamente à escola pesquisada, ou seja, exigiu das pesquisadoras a proposição de encontros presenciais com os sujeitos e o espaço a ser pesquisado, reunindo o máximo de informações possíveis para documentação e análise, com a finalidade de explicitação do objeto da pesquisa.

Para a coleta de dados, utilizamos como instrumento a entrevista com a professora regente de uma turma pré-escolar, buscando perceber quais são suas concepções sobre as crianças e suas vozes no espaço institucional. Entendemos, pois, que a entrevista é um instrumento de suma importância para a compreensão de fenômenos próprios dos diversos campos sociais, constituindo-se como uma ferramenta fundamental para obtenção de informações sobre acontecimentos relatados por sujeitos que possuem perspectivas sobre a temática em questão, de modo a poder ajudar na resolução de problemáticas (Lakatos e Marconi, 2003).

Para a execução da entrevista, organizamos um roteiro com questões iniciais que foram sendo ressignificadas e/ou mesmo ampliadas no decorrer da conversação. As perguntas consideradas no roteiro foram direcionadas com o intuito de perceber como as professoras escutam e compreendem as crianças, bem como, quais são os métodos e atividades utilizados para oportunizar os espaços de participação infantil.

Contudo, reconhecemos que apenas com as entrevistas não teríamos acesso à complexidade da dimensão relacional que ocorre diariamente na prática da professora com as crianças, o que nos fez optar por realizar observações simples e não participante em uma turma de educação infantil de uma instituição parceira de atividades desenvolvidas pelas pesquisadoras, em uma turma direcionada pela gestão escolar, composta por dez crianças na faixa etária de cinco anos de idade, para refletirmos sobre as experiências cotidianas e a execução do planejamento.

Entendemos, diante disso, a importância da observação neste estudo, por ser uma técnica que envolve os sentidos para obtenção dos dados da pesquisa. Por intermédio dela é possível realizar descobertas e formular hipóteses, além de construir teorias e expandir o conhecimento adquirido, tendo a possibilidade ainda de aplicá-lo em situações diversas (Lakatos e Marconi, 2022).

As observações diárias, no contexto do estudo, foram realizadas em uma carga horária total de 20 horas durante o mês de junho de 2023, registradas por meio de diário de campo, apresentando os acontecimentos do período vivenciado com a turma observada; nesses registros, eram sinalizadas as percepções das crianças e da professora sobre distintos assuntos trabalhados na escola, o que nos possibilitou suporte para compreender a ação docente e o desenvolvimento das crianças, organizando três categorias de estudo que serão abordadas a seguir: a) espaço/ tempo na rotina das crianças; b) o planejamento através das vozes das crianças; c) a percepção sobre as crianças e suas vozes.

ESCUITA SENSÍVEL: ENTENDENDO A IMPORTÂNCIA DAS LINGUAGENS DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR

A partir das ideias apresentadas sobre a criança ativa e comunicativa presente na educação infantil e de como é importante reconhecer as falas das crianças para se pensar

propostas pedagógicas que atendam às peculiaridades dos pequenos, serão apresentadas a seguir discussões com os dados produzidos na pesquisa, relacionando as observações em uma turma pré-escolar com as narrativas da professora regente, destacando, ainda, os caminhos possíveis para uma abordagem pedagógica que considere os saberes e as especificidades da infância.

Destarte, inicialmente buscamos compreender os espaços e tempos da sala de referência para manifestações das crianças, quais momentos são destinados para trocas interativas, posicionamentos, questionamentos e demais expressões infantis. Nesse âmbito da observação, nosso olhar se direcionou, portanto, para a rotina pedagógica da turma, reconhecendo as atividades permanentes e a participação das crianças.

Cotidianamente nas 20h de observações realizadas, percebemos que havia uma sequência fixa de ordenamento das atividades, já conhecidas pelas crianças que não transgrediam, mas seguiam diariamente os mesmos passos, com ações similares, especialmente no início da aula, quando ao chegarem à porta da sala recebiam um “Bom dia” da professora e se dirigiam para suas cadeiras. Ao sentarem, realizavam cochichos baixos com seus colegas, sempre atentas, com receio de que a professora escutasse, ou olhasse para elas. Em seguida, iniciavam uma atividade nos seus livros ou nas impressões entregues pela professora.

Logo, não havia um momento inicial que aproximasse as crianças ou permitisse que se sentissem bem para iniciar a jornada de atividades, uma conversa inicial ou brincadeiras que ampliassem as interações, mas estas eram substituídas por atividades que se centravam na escrita, demonstrando o principal objetivo pedagógico na turma. Todavia, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) salienta em suas competências gerais para a Educação Básica a importância das trocas, diálogos e acolhimento para a construção de saberes, consideração e respeito ao grupo:

[...] Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p.10).

Auxiliar as crianças, estar disponível para ouvi-las como parceiro do seu processo de desenvolvimento é um caminho efetivo que oportuniza segurança e confiança para que se sintam acolhidas e pertencentes ao espaço escolar. Como primeira instituição formal de ensino, esse ambiente de acolhimento é ainda mais essencial na educação infantil, pois o desenvolvimento das crianças necessita de orientação e apoio de adultos que possuem maiores experiências. O que aponta para a importância do planejamento de momentos na rotina em que as interações se façam presentes, momentos individuais e coletivos, de brincadeiras e falas que aproximem os sujeitos.

Por esse viés, comungamos da necessidade de se estabelecer uma rotina segura, agradável e participativa nas salas de referência da educação infantil, pois como salienta Ferreira (2004, p.62) as rotinas favorecem para “[...] tornar aquele mundo familiar, comunal, recorrente, previsível; por isso mesmo, objectos de intervenções discursivas e práticas, inovadoras e criativas, que o tornam altamente flexível, adaptável e transformável”. Mas, é preciso ser levado em conta que as rotinas precisam seguir alguns pré-requisitos, como flexibilidade e criatividade, pois se não, tornam-se mecânicas e exaustivas, sem espaços para os imprevistos e as proposições dos sujeitos que delas participam. Ainda, a rotina como organização das situações de aprendizagem deve reconhecer e considerar os sujeitos deste processo, suas necessidades e colocações que, ao serem silenciadas ou restritas, limitam o processo de desenvolvimento.

Barbosa (2006, p.14) corrobora com essas questões afirmando que a rotina quando não é construída com as contribuições das crianças, respeitando suas singularidades e com ações participativas se torna um “instrumento de controle do tempo, do espaço, das atividades e dos materiais, com a função de padronizar e regulamentar a vida dos adultos e das crianças”.

Por essa vertente, a rotina, a depender da concepção pedagógica orientada, pode ou não se caracterizar como um instrumento fechado, que disciplina corpos e anula colocações, todavia, consideramos uma proposta de rotina pedagógica que é centrada no desenvolvimento integral das crianças, com espaços, tempos e atividades que

permitam às crianças explorarem, conhecerem e manifestarem suas impressões sobre o mundo.

Na turma observada, a rotina seguia uma proposta em que as crianças chegavam, realizavam atividades escritas no livro ou em impressões, lanchavam, ensaiavam para a festa junina e brincavam livremente à espera dos seus responsáveis para o retorno às suas casas. O que nos leva a reconhecer que não existiam momentos exclusivos para que as crianças apresentassem verbalmente ou por meio de suas múltiplas linguagens suas interpretações, ideias, histórias e vivências em parceria com a professora. Não existiam brincadeiras planejadas, rodas de conversas, rodas ou hora da história, diálogos entre professora e crianças, ou mesmo entre as próprias crianças e seus pares. O foco central era no exercício da atividade, na resolução de questões e no cumprimento de uma proposta já ofertada pela instituição. Em nenhum momento as crianças eram questionadas ou poderiam se posicionar sobre a construção das atividades desenvolvidas.

A proposição de rotina apresentada para turma não aderiu à participação ativa das crianças, com suas manifestações e provocações sobre as experiências cotidianas, todavia, esboçava um regulamento das ações. Para Ostetto (2000) os olhares docentes ao organizarem as práticas pedagógicas sem focalizar as crianças, suas potencialidades e expressões, acabam restringindo o contexto educativo apenas no exercício da atividade, muitas vezes delimitadas em cópias de livros ou cartilhas que não integram a dimensão do propósito da educação infantil.

Ainda, em relação à observação da rotina, por estarmos em um período de festas juninas, havia diariamente ensaios para apresentação das crianças no “arraiá” da escola; todavia, durante a observação não foi notado nenhum momento em que a opinião das crianças fosse levada em consideração. Elas não foram questionadas se queriam dançar, ou opinaram na escolha da música, por exemplo. Não foram escutadas ou atendidas no sentido da sua participação naquele projeto. Tal evento demonstra a limitação em integrar as crianças à proposta da escola, em reconhecer que são sujeitos capazes de terem vontades, gostos e percepções singulares sobre as atividades, demonstrando, ao contrário, uma visão de sujeitos que devem ser passivos e aceitar as colocações impostas pela instituição.

Deste modo, quando as ações da rotina atendem somente às projeções dos adultos, as crianças possuem uma participação condicionada e restrita na escola, podendo até vivenciar atitudes impositivas e de submissões que não atendem às especificidades da infância (Lima, 2017).

Por esse viés, comungamos com Barbosa (2006, p.39) ao ressaltar o cuidado na organização das rotinas para que compreendam as crianças e suas potencialidades:

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos; quando se tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agir e a repetir gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob o seu domínio. É o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. Logo, a criação das rotinas, para considerar as especificidades e nuances que podem ocorrer, devem ter espaços para o movimento das ações, para as relações entre os sujeitos que conduzirão a melhor forma de efetivá-las.

Analogamente ao que diz a autora sobre rotina, acreditamos que devemos reconhecer as crianças, suas vozes e expressões no espaço escolar, aprimorando e ressignificando suas narrativas, pois este é o caminho para acentuar a concepção de criança enquanto capaz, ativa e construtora das suas aprendizagens, que na parceria com os adultos, intensifica seus saberes.

Vale destacar, ainda, quanto às observações a respeito dos ensaios para a festa junina, que as crianças ensaiavam na hora do recreio. Depois das atividades desenvolvidas em sala a professora pedia para lancharem, tendo um tempo estipulado e determinado para a alimentação. Em seguida, se dirigiam ao ensaio, juntamente com outra turma, o que causava alguns conflitos entre as crianças que queriam acabar o quanto antes para participarem da recreação. A seguir, disponibilizamos as transcrições dessa experiência:

Terminou tia? Eu quero ir para o recreio! (Criança 1).

Eu não vou dançar mais não, tia. Estou cansado. (Criança 2).

Agora não pode. Precisamos ensaiar para dançar bonito. (Professora).

Com isso algumas crianças ficavam dispersas ou corriam para os brinquedos disponibilizados no parque. (Pesquisadora em Observação).

Não é hora de brincar, já avisei. Voltem para ensaiar se não vai demorar ainda mais para o recreio. (Professora). (Diário de Campo - 06/06/2023).

Conforme ilustrado pelo trecho acima, os ensaios eram maçantes e estressantes para as crianças, tendo em vista que precisavam aprender e responder corretamente o movimento da coreografia solicitado. Muitas conseguiram realizar, mas só podiam ser liberadas para o recreio quando todas tivessem aprendido e as professoras se sentissem satisfeitas, o que as deixavam tristes, realizando a atividade apenas por obrigação, uma vez que um dos momentos mais esperados por elas da rotina, que seria o recreio, estava sendo interrompido. De tal modo, as falas das crianças apresentadas nos mostram como executavam a dança apenas para cumprir o solicitado, mas não era algo que desejavam, entretanto, tais manifestações não foram atendidas pelas professoras, que insistiam em direcionar as crianças para continuar.

Logo, o recreio, que seria o espaço da rotina em que as crianças poderiam livremente interagir, brincar e socializar com a professora e seu grupo, era minimizado e alterado com práticas disciplinares de uma dança que seria apresentada posteriormente. Neste sentido, Gobbi (2010) nos lembra da relevância de nos colocarmos como parceiros das crianças, elaborando e executando atividades que respeitem seus anseios, gostos e necessidades, para que as crianças possam participar ativamente, considerando, na organização da rotina diária, atividades que incluam as diferentes linguagens, sejam elas as artes plásticas, músicas, danças, movimentos, histórias, brincadeiras, oralidade e escrita, para ampliar e favorecer as possibilidades de desenvolvimento integral.

No entanto, embora tenhamos visualizado essas questões na sala de referência, ao conversamos com a professora a respeito de como as crianças e suas falas eram consideradas, ela nos apresentou a seguinte narrativa:

Sim, sempre. Porque é onde elas se sentem importantes. Elas trazem de casa sempre relatos vividos de casa. Nas nossas rotinas, nos nossos momentos de conversas. Elas sempre se expressam. (PROFESSORA).

Diferentemente de sua afirmação, ao observarmos a rotina da sala de aula, constatamos que a professora não abria espaços para os diálogos, sejam eles entre as próprias crianças ou com ela. Compreendemos que a escuta das crianças diariamente não consiste em uma ação fácil, em uma turma com diversas crianças com posições e linguagens distintas e que, atender a todas, muitas vezes, se torna inviável. Porém,

embora haja dificuldades para contemplar a escuta, não significa que ela não deva existir, é preciso abertura do professor, pois “enriquecemos nosso conhecimento e nossa subjetividade graças a essa predisposição de aceitar as representações e teorias dos outros – isto é, escutar os outros e estar abertos a eles” (Rinaldi, 2012, p.126). Ao ouvirmos as crianças e considerá-las na proposta pedagógica, nossas práticas se realizam com maior sentido, oportunizando que as aprendizagens aconteçam.

Ao compreendermos a rotina da turma, voltamos nossos olhares para o planejamento pedagógico desenvolvido pela professora com as crianças. Neste período, por se tratar do mês de junho, a professora explicou que as atividades estariam voltadas para a temática do Meio Ambiente e do São João, além de ser um período dedicado a uma sondagem, devido estar concluindo o semestre e ter que buscar compreender o que as crianças aprenderam durante a unidade.

Em relação às temáticas trabalhadas, percebemos o foco no planejamento voltado para datas comemorativas, uma vez que o dia 5 de junho é considerado o dia do Meio Ambiente e o dia 24 do respectivo mês o São João, data comumente festejada e ressaltada no Nordeste brasileiro. Todavia, centrar o planejamento apenas nas datas comemorativas acaba por desconsiderar diversos conhecimentos e objetivos de aprendizagem que podem ser desenvolvidos com as crianças. É necessário analisar quais critérios são utilizados para incluir determinadas datas comemorativas no planejamento e como essas datas são trabalhadas, pois como nos apresenta Ostetto (2000. p.181):

Poderíamos dizer que o trabalho com datas comemorativas baseia-se (sic) numa história tomada como única e verdadeira: [...]. História que, na verdade, privilegia uma visão ou concepção dominante em detrimento de tantas possíveis, ignorando ou omitindo na maioria das vezes as diferentes facetas da realidade. [...] a escolha é sempre ideológica pois algumas datas são comemoradas e outras não.

Entendemos, sobre essa questão, que as datas comemorativas precisam ser pensadas para além de uma festividade, sendo necessário contextualizar o que está sendo trabalhado, para que as crianças compreendam o motivo desta data ser pontuada no calendário, muito mais do que um dia específico do ano ou uma dança para celebrá-la. As temáticas salientadas necessitam fazer parte da ideia pedagógica da instituição, ressaltando a diversidade cultural do nosso país.

No que concerne à sondagem realizada pela docente, estava organizada em formato de prova escrita, com perguntas para que as crianças escrevessem sobre o conteúdo abordado na unidade. Embora não fosse considerada como um instrumento classificatório, com uma avaliação somativa, compreendemos que a sondagem não contempla a proposta da educação infantil, visto que as crianças desenvolvem nessa etapa de ensino aprendizagens que não se restringem à escrita, mas integram experiências diversas que possibilitam o desenvolvimento físico, psicológico e social, como pontua a LDB 9394/96 (Brasil, 1996), o que nos leva a pensar na necessidade de uma avaliação que não se limite ao que as crianças escrevem no papel, mas que, mediante o acompanhamento docente com uma escuta sensível e olhar atento, reconheça as potencialidades infantis.

A atividade de sondagem apresentava mais uma implicação, pois teria sido elaborada por outra professora da instituição que atuava com o mesmo grupo de faixa etária das crianças. Deste modo, as especificidades das crianças da turma observada não estariam sendo consideradas nas questões, pois a professora que elaborou a atividade não conhecia o desenvolvimento da turma e suas singularidades, realizando, portanto, algumas questões que não estavam sendo compreendidas nem pelas crianças e nem pela própria professora que aplicou a referida atividade, como ocorreu no seguinte episódio:

A questão consistia em dois quadros, em um deles a criança escolheria duas cores primárias para colocar a tinta em cada uma das mãos, em seguida ela teria que misturar as duas cores e transformar em uma cor secundária e carimbar no espaço pedido. A professora começou a ler a questão mentalmente e aparentou estar em dúvida a respeito de algo. (Pesquisadora em Observação).

Será que nesse primeiro quadrado é a mão primária e no outro secundária? (Professora). Em seguida ela entendeu o que estava sendo pedido e só então leu em voz alta para as crianças. (Pesquisadora em Observação). (Diário de campo - 05/06/2023).

A este respeito, Ostetto (2000, p. 177) destaca que:

[...] O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico. Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro pra empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de

experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. Planejamento é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente.

Contudo, como no episódio apresentado, se torna notório que nem sempre as crianças e suas singularidades são consideradas no planejamento, principalmente quando estes são realizados por outros sujeitos que não compartilham das experiências cotidianas com os pequenos. Além disso, na proposição de atividades, o planejamento reflete concepções e objetivos educativos para atender a um grupo específico e embora as crianças de turmas distintas possuam a mesma faixa etária, nem sempre as necessidades, desenvolvimentos e tempo de aprendizagem serão os mesmos. Assim, Ostetto (2000, p.178) nos lembra que é fundamental que as crianças façam parte desse planejamento, que ele se configure atendendo a um grupo específico, contemplando suas histórias, manifestações e pensamentos, pois “[...] a elaboração de um planejamento depende da visão do mundo, de criança, de educação, de processo educativo que teremos e queremos”.

Nesta perspectiva, ao questionarmos a professora sobre a organização do seu planejamento e do conteúdo selecionado, obtivemos a seguinte resposta:

Eu organizo pensando em cada criança, pensando nas crianças, para que elas venham compreender os conteúdos. São selecionados de forma clara e objetiva. (PROFESSORA).

A professora compreende a importância de considerar as crianças e suas singularidades no planejamento, com ações que possam contemplá-las, porém, nas observações realizadas esta narrativa se contradiz, tendo em vista que a atividade anteriormente apresentada não teria sido elaborada com a participação da docente, mas por outra profissional da instituição que não conhecia as especificidades da turma. Compreendemos, ainda, que para além de um planejamento escrito, bem estruturado, com formatação clara e precisa, o essencial é que os professores internalizem o objetivo das atividades pedagógicas, realizem atividades intencionais norteadas pelas interações e brincadeiras que indissociem o cuidar e o educar. De tal modo, ter as crianças como a base e o centro do planejamento é o caminho que permite intensificar e ampliar as aprendizagens.

Com relação às falas das crianças serem levadas em conta para elaboração do seu planejamento a professora enfatizou:

Não, não são. Até porque eu planejo de acordo com o PPP da escola.
(PROFESSORA).

O fato de a escola possuir um Projeto Político Pedagógico que oriente as finalidades educativas e os conteúdos de aprendizagens a serem trabalhados anualmente não anula a participação das crianças no fazer educativo, diariamente realizado. A proposta de planejamento, escolha das atividades e materiais a serem utilizados são efetivadas pelo professor, que em contato com as crianças pode trazer à tona suas linguagens, consultando, questionando e instigando seus posicionamentos acerca dos conhecimentos alcançados.

O planejamento é uma atitude docente que caminha por sentidos distintos, a depender da perspectiva adotada. Quando o trabalho docente considera as crianças nesse processo, legitima os pequenos como únicos, ativos e potentes com saberes sobre o mundo, sobre o outro e sobre si que podem ser partilhados por meio de suas linguagens (Souza, 2017). A concepção de criança que adotamos nesse estudo traz a percepção de que, no espaço escolar, elas “estão prontas para nos ajudar, oferecendo-nos ideias, sugestões, problemas, dúvidas, indicadores e trilhas a seguir; e, quanto mais confiam em nós e nos veem como fonte de recursos, mais nos auxiliam” (Malaguzzi, 1999, p. 102).

Nessa vertente, planejamentos e práticas pedagógicas que considerem as crianças como participantes e atuem em colaboração com os pequenos, considerando suas proposições, são perspectivas que dialogam com as DCNEI (Brasil, 2010), que não nega os saberes e conhecimentos das crianças, mas os amplia, renova e ressignifica. Contudo, em organizações como a da turma apresentada, a perspectiva adultocêntrica prevalece, com sobreposições de conhecimentos, onde os adultos se colocam como responsáveis por planejar e executar todo saber e às crianças são destinadas um caminho passivo e subordinado, absorvendo os conhecimentos a elas transmitidos por nada saberem.

Logo, por este caminho é válido salientar que a concepção de criança que orienta este estudo se fundamenta em um sujeito pensante que pode contribuir e participar ativamente do seu desenvolvimento em parceria com os adultos e demais crianças (Souza, 2017). Nossas observações se direcionam para esta criança, suas vozes e ações desempenhadas, por reconhecermos suas potencialidades. Assim, buscamos compreender inicialmente como a professora da turma reconhecia estes pequenos, pois suas concepções poderiam refletir na organização das suas propostas de ensino. Conforme a professora:

Para mim ser criança é ter autenticidade. Ter uma qualidade de vida boa. (PROFESSORA).

Uma visão de criança que, embora apresente-a como autêntica, ou seja, com características singulares, é limitada, não amplia o reconhecimento de suas capacidades, bem como percebe que as crianças possuem uma qualidade de vida benevolente, generalizando um modelo de criança e infância harmoniosa e romantizada. Todavia, as crianças são inúmeras, diversas, possuem realidades sociais, econômicas e culturais que as configuram diferentemente, e lhes permitem vivências distintas e que nem sempre são de qualidade, podendo muitas destas enfrentar situações de vulnerabilidade.

Nesta linha de argumentações, nosso diálogo com a professora seguiu buscando entender quais estratégias eram utilizadas para escutar as crianças e compreendê-las na escola:

Incentivando para que elas venham falar e observar cada expressão de cada criança. (PROFESSORA).

No entanto, nas observações não conseguimos identificar essa atenção e incentivo, visto que, em muitos momentos, as crianças eram silenciadas, ou não tinham suas histórias e opiniões levadas em consideração, pois as conversas e falas poderiam interromper a rotina da sala de referência, resumindo-se a ação das crianças em responder as atividades conforme solicitado. Em relação a estas observações, vejamos o episódio a seguir, quando uma criança solicita ajuda da professora para realizar a atividade de recorte do seu desenho, o qual deveria ser posteriormente colado no livro como um dos exercícios do dia:

Professora, pode cortar o meu desenho? (Criança 2).

Já começou. Estava demorando. Toda vez é isso. Eu passo metade da aula cortando papel pra esse menino. Depois eu corto João. Se eu começar ele não para de pedir mais, todo dia é isso, pedi ajuda em tudo. (Professora).

A criança perguntou em outros momentos durante o decorrer daquela aula, sendo sempre ignorada. (Pesquisadora em Observação). (Diário de campo - 06/06/2023).

Nessa vertente, além de não considerar o pedido da criança e fazer o recorte solicitado, em nenhum momento houve espaço para ensinar a criança tal ação de recorte, para que assim pudesse ter autonomia de realizar sozinha sua atividade. A fala da criança ao ser desconsiderada não permitiu que sua imaginação e criatividade com o desenho elaborado fosse executada, uma vez que não conseguiu finalizar a atividade. Desse modo, para Friedmann (2020, p. 109):

Dar voz e escutar crianças tem a ver com respeitar seus tempos, seus espaços, sua intimidade, suas emoções, suas escolhas; estarmos abertos para acolher suas essências, seus potenciais, aceitar suas limitações e preferências. Todas essas atitudes são fundamentais para não violentar seus mundos.

É importante atender e considerar as vozes das crianças, auxiliar nos seus processos de desenvolvimento, tendo em vista que elas são seres em construção que aprendem com o mundo e os sujeitos que as rodeiam. As crianças precisam ser escutadas para além do que é dito por palavras, precisam ser entendidas e consideradas como partes fundamentais do contexto que vivenciam, assim como os adultos o são. Escutar as crianças na educação infantil nos permite conduzir a prática educativa, interpretando como os sujeitos que dela participam estão envolvidos e acompanhando suas atividades. “O ato comunicativo que ocorre na escuta produz significados e modificações recíprocas, que enriquecem todos os participantes desse tipo de troca” (Rinaldi, 2012, p.228).

Nesta perspectiva, na realização de uma das atividades de sondagem com as crianças notamos como se confirmava a negação por parte da professora aos seus questionamentos e vozes, desconsiderando quanto a nossa parceria enquanto adultos é fundamental para incentivar e apoiar as crianças no processo de desenvolvimento e aprendizagem:

Professora, o que é decrescente? (Criança 2).

O que é decrescente? Já estudamos isso aqui na sala, agora eu não posso dar resposta não. (Professora).

Mas eu esqueci. (Criança 2).

É do maior para o menor. (Criança 4).

Não pode responder. Agora cada um tem que fazer o seu. (Professora). (Diário de campo - 05/06/2023).

Na execução da atividade, as crianças não poderiam falar com a professora ou com os demais colegas para tirar dúvidas ou serem auxiliados na ação solicitada. O que nos leva a pontuar que nem sempre as crianças terão desenvolvido todos os conhecimentos e habilidades trabalhados e que o auxílio da professora e dos demais colegas no percurso formativo é essencial para impulsionar novas aprendizagens. Com seus pares e com os adultos as crianças podem associar e construir hipóteses sobre as problemáticas encontradas. Assim, concebemos uma postura docente que media situações, não apenas dita regras e normatizações, mas que observa, reconhece as particularidades das crianças e as orienta nos descobrimentos da infância.

Diante do episódio relatado acima, emerge a necessidade da professora analisada ser parceira das crianças, com atenção às suas vozes para mediar sensivelmente as ações na edificação de maiores aprendizagens. A escuta sensível é o grande instrumento do trabalho docente na educação infantil, que nos possibilita a partir das vozes das crianças criar estratégias de aprendizagens, construindo ambientes de acolhimento que instiguem novos saberes e conhecimentos.

Outro diálogo a ser destacado durante a aplicação da atividade de sondagem foi quando todas as crianças estavam finalizando e entregando os seus exercícios e uma das crianças ainda não havia finalizado o seu. A criança, o tempo todo em silêncio, ficava a observar a atividade, apagando em alguns momentos e tentando refazer o que se pedia, até ser interrompida pela professora que, ao olhar para ela, mencionava:

Toda vez é assim. Terminou aluna 4? (Professora).

A aluna fica de cabeça baixa, realizando rabiscos e apagando a atividade. (Pesquisadora em Observação).

Precisamos lanchar e ir para o ensaio para a apresentação do São João. Se você não souber entregue porque já vamos lanchar. (Professora).

A aluna continua com a cabeça baixa enquanto alguns alunos alegam estarem com fome. Em seguida, a professora se dirige para a pesquisadora que estava em sala observando. (Pesquisadora em Observação).

Ela sabe mulher, mas toda vez é assim. Ela faz tudo devagar. (Professora).

Depois de alguns minutos a criança entregou a sua sondagem com algumas questões sem resposta. (Pesquisadora em Observação). (Diário de campo - 06/06/2023).

Nesse episódio, em nenhum momento houve um diálogo ou fala da professora para ajudar a criança a finalizar ou saber o motivo de não ter respondido o exercício. A este respeito Montessori (2017, p. 9) nos traz que “O verdadeiro educador está sempre presente, mas apenas como facilitador, agindo quando indispensável, dando tempo à criança de experimentar, de ser. O verdadeiro educador é aquele que [...] facilita a descoberta do mundo que é o viver diário da criança”.

Assim, acreditamos que, como educadores, precisamos estar disponíveis para ouvir e entender as crianças, conhecer as suas limitações, medos e frustrações. Ignorar suas expressões ou acreditar que suas dificuldades são apenas desculpas para não responder às atividades nos coloca na posição de alheios às suas posições, negando contribuições que podem guiá-las na apropriação do desenvolvimento. Para além das vozes manifestadas é preciso reconhecer que o silêncio, as expressões e o corpo falam, exprimem sentimentos que ao serem observados atentamente direcionam nossa prática com mais significado.

Acreditamos, portanto, nas contribuições de Friedmann (2020, p.70) ao destacar que:

Todas as crianças estão em permanente estado de transformação, permeáveis que são ao mundo, aos outros, aos ambientes, às palavras e expressões que absorvem, aos estímulos que recebem ou à falta destes. Cada criança é como é. E nosso desafio não é mudá-las, mas conhecê-las e aceitá-las acolhê-las e propiciar situações para que tenham vez e voz. Dar-lhes espaços, tempos e respiros para serem quem são.

O reconhecimento desse “estado de transformação” nos permite compreender que as crianças precisam ser levadas em consideração como diversas e únicas, marcadas por fatores culturais, sociais e históricos e que, ao serem respeitadas no ambiente educacional, oportunizam que seus conhecimentos e saberes sejam ainda mais ampliados. Escutar as crianças é estar disponível não só para ensiná-las, mas com elas aprender sobre o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos, reafirmamos a importância da escuta das crianças em todos os contextos sociais que vivenciam, acentuando um olhar mais atento para as práticas do ambiente escolar, no qual as crianças deveriam ser consideradas o centro da proposta pedagógica, sendo assim, as principais participantes na construção dos seus saberes. Salientamos, ainda, a importância de educadores que concedam espaços/tempos para que as crianças se manifestem, explorem, construam, se reinventem; professores que sejam mediadores e não transmissores. É necessário, nessa perspectiva, que os educadores estejam atentos às diversas linguagens que as crianças usam para se comunicar, e estejam sensíveis para escutá-las e atendê-las nas suas especificidades.

Na turma observada notamos que as experiências diárias não partiam da premissa sobre a qual esse estudo está embasado: concepção de criança ativa, atuante na sociedade, potente e capaz de produzir cultura com seus pares e se relacionar com os adultos, expressando suas opiniões, necessidades e sentimentos. Ao contrário, observase a concepção de sujeitos passivos e sem voz, silenciados, desvalorizados no que diz respeito às suas potencialidades, possibilidades, expressões e necessidade de comunicação. Indivíduos que, muitas vezes, não podiam interferir no ambiente no qual estavam inseridos. A professora não percebia as crianças como sujeitos que se comunicam através de diversas linguagens, mas, ao contrário, sua percepção era de que as crianças precisavam aprender. Desse modo, ela estava ali para ensiná-las, conduzindo-as pelo melhor caminho, a partir do pressuposto de que os adultos têm todo o conhecimento e que as crianças são receptoras, incapazes de interferir nesse processo.

Cabe ressaltar que não buscamos, durante a execução deste estudo, realizar um trabalho que estivesse baseado apenas na crítica ou julgamento da professora, mas que procurasse dialogar com seus saberes, para que eles pudessem repercutir fazendo-a pensar nas crianças como sujeitos capazes e que precisam ser levados em consideração.

Salientamos, por fim, que a prática pedagógica se torna mais significativa para todos os envolvidos quando os professores reconhecem que é preciso ter uma escuta sensível e um olhar atento para as crianças ao seu redor, percebendo suas

particularidades, e reconstruindo com elas todos os dias os seus conceitos e ensinamentos. Uma vez que, no processo educativo não existe um único saber, precisamos estar sempre em evolução, aprendendo uns com os outros, e, nesse sentido, as crianças têm muito a nos dizer e ensinar, basta estarmos abertos para (reconhecer cada uma na sua especificidade e, assim, construirmos juntos novos saberes.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: Rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BELLONI, M. L. **O que é Sociologia da Infância**. 1º Ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estatuto da criança e do adolescente**: lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata [recurso eletrônico]. – 9. ed.– Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. 207 p. – (Série legislação; n. 83)

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

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FERREIRA, M. Do “avesso” do brincar ou...as Relações entre pares, as Rotinas da cultura infantil e a Construção da(s) Ordem(ens) Social(is) Instituinte(s) das Crianças no Jardim-de-infância. In: SARMENTO, M. J. & CERISARA, A. B. (orgs). **Crianças e Miúdos**. Perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

CAMPOS, R. K. N. **“Minha tia mandou pintar mais”**: a participação de crianças pequenas na educação infantil e suas influências na prática pedagógica. 2020. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe. – São Cristóvão-SE, 2020.

COELHO, A. B.; BARNI, M.; FEDERIGE, J. A. B. A escuta sensível no processo de ensino aprendizagem de crianças na Educação Infantil. **Licenciaturas & Pesquisa**. UNIANDRADE. Araucária- PR, 23 de Fev. de 2021. Disponível em: <https://revista.uniandrade.br/index.php/revistalicenciaturasepesquisa/article/view/2121/1402>. Acesso em: 09 abr. 2023.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELGADO, A.C. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.35, n° 125, p.161-179, maio/ago. 2005.

FERNANDES, N. Há um equívoco ao se pensar que escutar as crianças significa fazer suas vontades. **Jornal O São Paulo**. São Paulo, 14 de jun. de 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/39602330/_Ha_um_equi_voco_ao_se_pensar_que_escutar_crian%C3%A7as_%C3%A9_fazer_suas_vontades_-_Academia.edu. Acesso em 20 mai. de 2023.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de Pesquisa**: Um guia para iniciantes. 1º Ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das Crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. 1º Ed. São Paulo: Panda Books, 2020.

FRIEDMANN, A. **Territoriari**: educação integral e as práticas em desenvolvimento. Ed. São Paulo: Tikinet, 2019.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. 1º Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. 4º Ed. São Paulo: Atlas S.A, 2002.

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

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos metodologia científica**. 5º Ed. São Paulo; Atlas S.A, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia Científica**. 8º Ed. São Paulo; Atlas S.A, 2022.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. 1º Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999. p. 59-104.

MONTESSORI, M. **A descoberta da criança**: pedagogia científica / tradução de Pe. Aury Maria Azélio Brunetti – Campinas, SP: Kírion, 2017.

MÜLLER, F. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n° 95, p.553-573, maio/ago. 2006.

OSTETTO, L. E. **Encontros e encantamentos da Educação Infantil**: partilhando experiências de estágio/ Luciana Esmeralda. Ostetto (org) Campinas. SP: Papyrus, 2000.

PENZANI, R. Muito além do ouvido: o que é efetivamente escutar uma criança uma criança? **Portal Lunetas**. São Paulo, 19 de fev. de 2019. Disponível em: <https://lunetas.com.br/escuta-infantil/>. Acesso em: 20 mai. 2023.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012. 400 p.

SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. de. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.5, n.13p.72-85, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br> Acesso em: 04 jun. 2023.

SANTOS, M. O. Formação de professores da educação infantil e BNCC: narrativas em disputa. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 26, n. 52, p. 147-171, 2022. DOI: 10.26694/rles.v26i52.2841. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2841>. Acesso em: 12 dez. 2023.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. de (org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis. Vozes, 2008, p.17-39.

SARMENTO, M. J. A infância (in)visibilidade. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. Já. **Infância (In)visível**. Araraquara.SP: Junqueira Marins, 2007.

SOUZA, J. G. V. de. **Experiências vivenciadas pelas crianças na educação infantil**: a produção de conhecimentos acerca do mundo. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí: Teresina, p. 168. 2017.

HISTÓRICO

Submetido: 30 de set. de 2023.

Aprovado: 14 de dez. de 2023.

Publicado: 15 de Jan. de 2023.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

LIMA, L. S.; CAVALCANTE, G. O.; SANTOS, I. N. S. Escuta sensível na educação infantil: uma abordagem pedagógica centrada na criança. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 28, n.56, 2024, eISSN: 2526-8449.