

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA  
VIDA E SAÚDE**

**CAROLINE DA COSTA CARDOSO**

**NARRAR A ESCUTA E ESCUTAR A NARRATIVA:  
percursos, encontros e conexões da experiência de aprendizagem no contexto  
da Educação Infantil**

**URUGUAIANA  
2023**

**CAROLINE DA COSTA CARDOSO**

**NARRAR A ESCUTA E ESCUTAR A NARRATIVA:  
percursos, encontros e conexões da experiência de aprendizagem no contexto  
da Educação Infantil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para aprovação no Mestrado em Educação em Ciências.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elena Maria Billig Mello

**URUGUAIANA  
2023**

**CAROLINE DA COSTA CARDOSO**

**NARRAR A ESCUTA E ESCUTAR A NARRATIVA:  
percursos, encontros e conexões da experiência de aprendizagem no contexto da educação infantil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação em Ciências.

Dissertação defendida e aprovada em: 26 de maio de 2023.

Banca examinadora:

---

Profª. Drª. Elena Maria Billig Mello  
(Orientadora - UNIPAMPA)

---

Profª. Drª. Diana Salomão de Freitas  
(UFPEL)

---

Profª. Drª. Viviane Castro Camozzato  
(UERGS)



Assinado eletronicamente por **ELENA MARIA BILLIG MELLO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 29/05/2023, às 17:34, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.

---



Assinado eletronicamente por **Diana Paula Salomão de Freitas, Usuário Externo**, em 29/05/2023, às 20:03, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.

---



Assinado eletronicamente por **Viviane Castro Camozzato, Usuário Externo**, em 30/05/2023, às 13:08, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1143567** e o código CRC **ADB044A4**.

---

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

C268n Cardoso, Caroline da Costa  
NARRAR A ESCUTA E ESCUTAR A NARRATIVA: percursos, encontros  
e conexões da experiência de aprendizagem no contexto da  
Educação Infantil / Caroline da Costa Cardoso.  
120 p.  
  
Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE,  
2023.  
"Orientação: Elena Maria Billig Mello".  
  
1. escuta. 2. narrativa. 3. criança. 4. formação docente.  
5. educação infantil. I. Título.

## RESUMO

Este trabalho se constituiu como uma pesquisa qualitativa, de abordagem narrativa, que teve como objetivo geral compreender como a formação docente se constitui pela narrativa da escuta das crianças na pré-escola. Compuseram o referencial teórico do estudo autores que investigam a narrativa enquanto metodologia de pesquisa no contexto da educação, destacando a perspectiva de aprendizagem pela experiência, e outros estudiosos da área da pedagogia, da sociologia e da filosofia. O estudo foi desenvolvido seguindo a linha de pesquisa 1: Processos de ensino e Aprendizagem em ambientes formais e não formais, do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências. A investigação atravessou a pandemia da Covid-19 e teve como impacto a limitação de realizá-la, exclusivamente, em contexto virtual, por meio de agenda de encontros online com o grupo das 10 professoras envolvidas. Os resultados do estudo apontaram que houve significado na construção do percurso de participação das envolvidas, ao narrarem a escuta das crianças e escutarem suas narrativas, no contexto de aprendizagem que a pesquisa estruturou. A abordagem narrativa, vivenciada pelo grupo participante da pesquisa, e pela pesquisadora, possibilitou a construção de saberes compartilhados e a configuração de conexões, com reflexões e provocações que nutriram o espaço da investigação. Foi possível compreender as potencialidades da aprendizagem pela experiência de narrar a escuta das crianças e, por meio desse movimento, problematizar e significar elementos estruturantes do contexto da pré-escola, na educação infantil.

**Palavras-chave:** escuta; narrativa; criança; formação docente; educação infantil.

## ABSTRACT

This work was constituted as qualitative research, with a narrative approach, which aimed to understand how teacher training is constituted by the narrative of listening to children in preschool. The study's theoretical framework was composed of authors who investigate narrative as a research methodology in the context of education, highlighting the perspective of learning through experience, and other scholars in the area of pedagogy, sociology, and philosophy. The study was developed following line of research 1: Teaching and Learning Processes in formal and non-formal environments, of the Graduate Program in Science Education, Chemistry of Life and Health. The investigation went through the Covid-19 Pandemic and had an impact on the limitation of carrying it out exclusively in a virtual context, through an online meeting schedule with a group of 10 teachers involved. The results of the study showed that there was significance in the construction of the path of participation of those involved when narrating the child's listening and listening to the narrative, in the learning context that the research structured. The narrative approach, experienced by the group participating in the research, and by the researcher, enabled the construction of shared knowledge and the configuration of connections, with reflections and provocations that nourished the investigation space. It was possible to understand the potentialities of learning through the experience of narrating the child's listening and, through this movement, problematize and signify structuring elements of the preschool context, in early childhood education.

**Keywords:** listening; narrative; child; teacher training; early childhood education.

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1 - Registros do projeto sobre bebês, em 2014 .....   | 18  |
| Figura 2 - Registros do projeto “Viagem ao espaço”, em 2015.....                                   | 19  |
| Figura 3 - Expressões das professoras sobre a escuta e a relação com o tempo.....                  | 69  |
| Figura 4 - Interesses das professoras ao participarem da pesquisa.....                             | 73  |
| Figura 5 - Expressão corporal das professoras.....   | 77  |
| Figura 6 - A brincadeira de mágica que fez aparecer a cobra.....                                   | 86  |
| Figura 7 - O menino andando de jumento pela primeira vez.....                                      | 87  |
| Uma representação do pôr do sol.....   |     |
| Figura 8 - A pena e a folha  |     |
| Figura 9 - Ideias sobre o tempo  |     |
| Figura 10 - Discussões sobre o tempo   |     |
| Figura 11 - Expressividade da professora que narrava   |     |
| Figura 12 - Expressões das professoras ao narrar e escutar.....                                    | 102 |
| Figura 13 - Expressões das professoras ao escutar e narrar.....                                    | 103 |
| Figura 14 - A professora Tatiane e o lenço.....  | 103 |
| Figura 15 - A professora Tatiane e o desenho de dinossauro.....                                    | 103 |
| Figura 16 - A professora Tatiane e a pizza de calabresa.....                                       | 104 |
| Figura 17 - Uma atadura para anunciar a investigação sobre as múmias.....                          | 105 |
| Figura 18 - Como fazem as múmias.....  | 106 |
| Figura 19 - Como dançam as múmias.....   | 107 |
| Figura 20 - A posição das múmias.....  | 108 |
| Figura 21 - As hipóteses e saberes das crianças sobre as múmias.....                               | 111 |
| Figura 22 - A mobilização da professora para acolher e dialogar com o repertório das crianças..... | 113 |



## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 – Resultado geral, em números, por plataforma e descritores..... | 37 |
| Quadro 2 – Descritores: Escuta da criança + Educação Infantil – CTDC..... | 40 |
| Quadro 3 – Descritores: Escuta da criança + Pré-escola - CTDC.....        | 43 |
| Quadro 4 – Descritores: Escuta da criança + Formação Docente – CTDC.....  | 47 |
| Quadro 5 – Descritores: Escuta da Criança – BDTD.....                     | 48 |
| Quadro 6 – Descritores: Escuta da Criança – SCIELO.....                   | 51 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

PNAIC - Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa - Educação Infantil

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1 RAZÕES PARA PENSAR A ESCUTA DAS CRIANÇAS E A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>               | <b>13</b> |
| <b>1.1 ESCUTAS E NARRATIVAS DA PESQUISADORA</b>   | <b>16</b> |
| <b>1.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCUTA DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>                                 | <b>31</b> |
| <b>1.3 A ESCUTA DAS CRIANÇAS E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>  | <b>33</b> |
| <b>2 BUSCANDO OUTROS INDÍCIOS SOBRE A ESCUTA DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>                        | <b>36</b> |
| <b>2.1 MAPEAMENTO DAS PESQUISAS SOBRE ESCUTA DAS CRIANÇAS E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>     | <b>36</b> |
| <b>2.1.1 RESULTADOS DA BUSCA NO PERÍODO DE 2010 A 2020</b>  | <b>40</b> |
| <b>2.1.2 COMPREENDENDO A ESCUTA DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRO</b>              | <b>52</b> |
| <b>3. CONSTITUIÇÃO DE UM ESPAÇO PARA NARRAR A ESCUTA E ESCUTAR A NARRATIVA</b>                            | <b>56</b> |
| <b>3.1 ENCONTROS E AFINIDADES ENTRE ESCUTA E NARRATIVA</b>  | <b>56</b> |
| <b>3.2 TEMPO DA PESQUISA: FÉRTIL PARA A CONSTITUIÇÃO DE NARRATIVAS</b>                                    | <b>58</b> |
| <b>3.3. ARTICULANDO UM ESPAÇO PARA A EXPRESSÃO DAS NARRATIVAS</b>   | <b>60</b> |
| <b>3.4 PREFIGURAÇÕES DO ENCONTRO ENTRE ESCUTA E NARRATIVA: A ESCUTA NA PESQUISADORA-FORMADORA</b>         | <b>62</b> |
| <b>3.5 ESPAÇO CONFIGURADO PARA ACOLHER A ESCUTA DA NARRATIVA</b>  | <b>66</b> |
| <b>4 ESCUTA DAS CRIANÇAS EM NARRATIVA: APRENDIZAGENS DOCENTES EM TRANSFORMAÇÃO NUM ESPAÇO DE PESQUISA</b> | <b>72</b> |
| <b>4.1 PROCURA DO ESPAÇO PARA NARRAR A ESCUTA DAS CRIANÇAS</b>  | <b>72</b> |
| <b>4.2 APRENDIZAGEM DA NARRATIVA: O PERCURSO DO GRUPO E SUAS TRANSFORMAÇÕES</b>                           | <b>77</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>4.3.NARRATIVAS CONFIGURADAS NA TRAVESSIA DE DIFERENTES TEMPOS,<br/>NUM TEMPO DIFERENTE</b> | <b>84</b>  |
| <b>4.4 PESQUISADORA-FORMADORA EM FORMAÇÃO</b>   | <b>91</b>  |
| <b>5. POTÊNCIA DA ESCUTA DAS CRIANÇAS CONFIGURADA EM NARRATIVAS<br/>DOCENTES</b>              | <b>96</b>  |
| <b>5.1 A ESCUTA E A NARRATIVA EM TRÊS EXPRESSÕES DOCENTES DE UM<br/>PERCURSO</b>              | <b>96</b>  |
| <b>5.2 ESCUTA DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM</b>  | <b>101</b> |
| <b>5.3 ESCUTA DAS CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA</b>  | <b>110</b> |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>   | <b>115</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b>  | <b>117</b> |
| <b>APÊNDICE A – CRONOGRAMA DAS RODAS</b>  | <b>120</b> |

## 1 RAZÕES PARA PENSAR A ESCUTA DAS CRIANÇAS E A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Analisando o percurso de elaboração dessa proposta e revisitando minha trajetória acadêmico-profissional, por meio da escrita narrativa, percebo que a escuta das crianças, como desejo de compreendê-la por suas expressões, resiste e se expressa mesmo nas intempéries, e me impulsiona como docente há bastante tempo. Por meio dela a docência ganhou sentido e o desejo de me constituir pesquisadora se fortaleceu, especialmente, a partir da incerteza de propor uma pesquisa em espaço escolar, próxima às crianças, como desejado primeiramente. Isso porque foi preciso imaginar como as intenções iniciais, no que diz respeito aos meus propósitos como professora-pesquisadora poderiam ser mantidas, tornando-se possíveis e relevantes, diante do contexto pandêmico inesperado. Nesse sentido, estive atenta aos indícios emergentes dos meus contextos de atuação; até que um fenômeno interessante se manifestou: professoras da pré-escola compartilhavam narrativas da escuta das crianças via *Whatsapp* (entendi que buscavam um espaço para narrar a escuta das crianças).

Destaco, portanto, que a proposta de pesquisa se estruturou partindo de vivências ocorridas durante a pandemia da Covid-19<sup>1</sup>, considerando a readequação das intenções iniciais, num projeto que se tornasse exequível e, ao mesmo tempo, fosse significativo, dadas as limitações e imprevisibilidades estabelecidas pelo distanciamento social.

O indício propositor do estudo se apresentou em meio às minhas atividades como coordenadora pedagógica, a partir do movimento de quatro professoras de educação infantil que narraram para mim, por áudios de whatsapp, episódios de interações com as crianças de suas turmas, nos modos diversos e intrépidos como a escola pôde continuar existindo. Para tanto, foi compreendida como escuta das crianças a motivação principal dessas professoras para a busca de um lugar em que pudessem dialogar, configurando vivências em narrativas com afetos, sentidos e interpretações. O movimento de formação docente, caracterizado pela construção das narrativas dessas professoras, expressou-se num segundo espaço-tempo, com a ouvinte coordenadora.

---

<sup>1</sup> A pandemia da Covid-19, provocada pelo Coronavírus, foi uma epidemia amplamente disseminada por todo o mundo, contaminando e ocasionando a morte de milhões de pessoas.

Justificando a pertinência deste estudo para o campo da educação infantil, considero que narrativas de professores/as possam ser reveladoras de sentidos e significados, ao emergirem da escuta das crianças com a provocação para pensar a formação docente.

Ponto que problematizar a escuta das crianças, por meio da narrativa de professores/as, como elemento relevante na constituição das práticas na educação infantil, se relaciona com o propósito de compreendê-la como ação situada social e historicamente. Assim, esta proposta de estudo se constitui numa perspectiva narrativa e dialoga com autores que estudam esta abordagem, além de relacionar-se com outros estudos que abarcam a infância e a docência, nas áreas da pedagogia, da sociologia e da filosofia.

Sugiro, portanto, a potencialidade de dois elementos entrelaçados em espaço de formação docente: escuta das crianças e narrativa, como forma de compreender as aprendizagens da experiência quando ela passa à linguagem. Assim, considerando-se a experiência como evento dinâmico e provocador, e tendo a narrativa como uma de suas formas de configuração, haveria potencialidade para a descoberta e reconhecimento de saberes pedagógicos.

Diante disso, esta pesquisa se constituiu a partir da seguinte **problemática**: Como a formação docente se constitui pela narrativa da escuta das crianças de pré-escola?

E teve como **objetivo geral**: Compreender como a formação docente se constitui pela narrativa da escuta das crianças de pré-escola.

Os **objetivos específicos** definiram-se como:

- Conhecer o perfil das professoras que integraram um espaço formativo que considera a escuta das crianças como premissa;
- Investigar significados a respeito da docência, da formação docente e da escuta de crianças de pré-escola, que se expressaram nas narrativas das professoras;
- Entender a perspectiva da aprendizagem pela experiência no contexto da narrativa da escuta das crianças.

A dissertação está estruturada em 5 capítulos:

No primeiro capítulo: Razões para pensar a escuta das crianças e a formação docente na educação infantil, o estudo é justificado com a apresentação dos indícios iniciais da pesquisa e dos sentidos encontrados por mim, pesquisadora-formadora,

com a retomada da trajetória acadêmico-profissional, para que esta proposta tivesse continuidade e fosse aprofundada. Ainda nesta primeira parte, após elucidar a pertinência do estudo, proponho discussão com os referenciais teóricos que convergem com as ideias mobilizadoras da construção do estudo: a escuta das crianças e a docência na educação infantil.

No segundo capítulo: Buscando outros indícios sobre a escuta das crianças na educação infantil, apresento o resultado de busca que teve como objetivo identificar estudos, no contexto brasileiro, que pudessem provocar relação com as temáticas em destaque. Com buscas realizadas do período de 2010 a 2020, foi possível realizar um mapeamento de pesquisas que oferecesse pontos de vista sobre como as pesquisas mencionam e se abordam a relação entre escuta das crianças e formação docente na educação infantil.

No terceiro capítulo: Constituição de um espaço para narrar a escuta e escutar a narrativa, apresento a organização metodológica da pesquisa, a forma como compreendo a abordagem narrativa e sua relação com a escuta das crianças e os autores escolhidos para fundamentar esta abordagem ao longo do estudo. Também aparece, nesta parte do trabalho, a organização do percurso do estudo, específico do tempo em que a pesquisa foi desenvolvida, e de que maneira foi proposto o envolvimento das professoras interessadas em participarem.

No quarto capítulo: Escuta das crianças em narrativa: aprendizagens docentes em transformação num território de pesquisa, destaco os primeiros desdobramentos do estudo, com a configuração do percurso mediante a participação das professoras e impactado por sua ocorrência durante a pandemia da Covid-19. Destaco as reverberações iniciais que o movimento de narrar a escuta das crianças provocou, as primeiras transformações, e os indícios de aprendizagem evidenciados nos envolvidos na pesquisa: as professoras e a pesquisadora-formadora.

No capítulo final, o quinto: Potência da escuta das crianças configurada em narrativas docentes, apresento as aprendizagens decorrentes do estudo, que retomam as temáticas mobilizadoras e estabelecem aprofundamento com relação à escuta das crianças, à docência na educação infantil e à aprendizagem pela experiência, decorrente do encontro, da conexão e do percurso que a narrativa da escuta provocou nas professoras.

## 1.1 ESCUTAS E NARRATIVAS DA PESQUISADORA

Acolhendo escutas das crianças, tocada pelas narrativas de suas professoras e tratando-as como questão de indício para pesquisa, desejei saber de que forma o que indago como escuta passou a reverberar-se em mim, pois constato que há tempo está em meus pensamentos, investigações, escritas... Busco as histórias que me constituem pesquisadora. Olho para trás e me pergunto: quando nasceu em mim esse sentido-guia? Então reviro fatos, histórias, redescubro as experiências que me deixaram marcas, e por isso, dentre tantas outras, voltam à memória, ajudando-me a compor um caminho de aprendizagem, pela escuta de mim mesma. Ao longo do texto, com letra destacada e ampliada, estão destacadas aprendizagens que descobri no registro, ao reviver a trajetória.

Confesso que preciso descobrir qual a relação da escuta com minha própria infância, e receando que este seja um grande aprofundamento, por faltarem-me instantaneamente algumas memórias, e acredito que isso já seja um sinal, por hora, escolherei começar por outras infâncias que me constituíram. Vasculhando a memória e os afetos, observo que o desejo de ouvir as crianças surgiu antes de eu decidir me tornar professora. Lembro-me da disposição com que, aos 14 anos, tempo em que muitas amigas ansiavam por deixar a infância, no desejo de crescer, eu esperava no final de tarde, após ter chegado da escola, três meninas de 4 e 5 anos que moravam próximas à minha casa. Quando elas batiam palmas no portão, as acolhia e organizava na pequena mesa, que era minha desde criança, um chá com biscoitos. Por um tempo isso aconteceu, havendo um propósito para nossos encontros: partilhar histórias, conviver, brincar. Diante deste e de outros episódios, minha mãe comentava sobre o quanto percebia meu gosto por estar com as crianças e sugeriu/insistiu que eu me tornasse professora. E, embora eu não os tenha esquecido, naquele tempo eu apenas desfrutava desses momentos, sem cogitar que eles poderiam indicar a escolha por uma profissão.

Então, iniciei o Curso Normal, mas minha identificação com a educação não se fortaleceu logo na chegada: foi preciso estar em contato com as crianças para que ela se evidenciasse. Recordo que, durante os estágios, havia entrega, eu gostava do que vivia. Mas, quando procuro lembrar da relação com elas neste tempo, me faltam memórias, pois creio que a construção e execução do planejamento que alcançar



aqueles objetivos rígidos e previamente definidos, se sobrepusesse às nossas histórias. Constituíam-me jovem professora por um olhar programático, aprendia muitas coisas, era feliz, mas incompleta. A interação com os alunos também era avaliada, principalmente com relação ao item “domínio de classe”, o que provocava uma postura de alerta: e se as crianças “perdessem o respeito?”. E se os objetivos não fossem alcançados? Então, lembro-me de haver um olhar delicado para a construção de relações e memórias com as crianças, durante a formação inicial. Mesmo assim, lembro do Rogério, da Camila, do Cristian, recorro de suas expressões de diálogo, das cartinhas recebidas, embora não com detalhes. O que indica as minúcias desta relação, embora não reconhecidas e guardadas com clareza, é a lembrança do meu pai, acolhendo minhas breves histórias com as crianças, quando me buscava nos dias de estágio, e dizia para registrá-las. Mas eu ainda não sabia sobre esse valor, embora ele estivesse ali, nas escolhas que eu fazia ao narrar.

Após concluir o Curso Normal, iniciei a graduação em Pedagogia na modalidade de educação à distância. Também ingressei como professora na Rede Municipal de Uruguaiana, numa escola pequena, que foi meu primeiro lugar de encontro com as crianças. Lembro de chegar solitária, e, embora ainda verbalizasse minhas incertezas ou negasse o desejo de ser professora, me sentia realmente comprometida com as crianças. Chegava em casa contando sobre o vivido com elas durante a manhã para meu pai, que escutava com interesse e expressividade, e voltava a dizer para eu registrar. Ainda não o fazia, mas lembro-me de pensar especialmente, sobre as crianças e minhas histórias com elas, por meio da escrita dos primeiros relatórios de avaliação. Aprendendo, recorro da professora Eva, minha colega, destacando a ajuda que uma criança dava para a outra durante o almoço, e me dizendo “olha, isso é um fato interessante para compor o relatório desta criança!”. Com isso, Eva me dizia que haviam sentidos para a docência a serem descobertos e reconhecidos, com as crianças, num olhar acolhedor das coisas imprevisíveis. Estar na escola começava a ganhar outros sentidos...

Do tempo que mudei para uma escola maior, ao me tornar professora por dois turnos, tenho as recordações que fazem perceber o início das minhas produções escritas. Entre os registros dos relatórios de avaliação e dos projetos, a professora Christiane, coordenadora naquele início, me provocava a olhar além, naquilo que me falava sobre as crianças, dizia para eu interpretar as ações delas, além de descrevê-

las. Os planejamentos das aulas e dos projetos, com indícios do que eu observava, eram momentos para construir este pensar, e percebendo que precisava me conectar com elas para melhor conhecê-las, eu agia intuitivamente. Nas vivências que se configuravam com as propostas, via nelas expressividade, curiosidade, alegria e envolvimento, como indicativos de que eu continuava descobrindo um caminho que fazia sentido.

Se for pensar em algo que tenha marcado este tempo, lembro-me do dia em que o grupo de crianças de 2 anos interagiu com uma mãe e seu bebê, ainda no ventre, por meio de uma pintura com as mãos. Do lado de fora da barriga, as crianças imergiram em silêncio, entre olhares e sorrisos, e do lado de dentro, o bebê movimentava-se intensamente (Figura 1). *Via bebês pesquisando sobre bebês, e a vida se expressando na transcendência de uma relação, entre quem estava por vir, e quem já habitava o mundo.* Na escola, havia espaço e apoio para construir uma identidade docente, e, ao observar a relação das crianças com o mundo, e a minha relação com elas, por meio da escrita, eu me realizava e desejava continuar aprendendo.

Figura 1- Registros do projeto sobre bebês, em 2014



Fonte: Autora (2014).

Após concluir a graduação, estive um tempo, especialmente, dedicada à docência. Estar com as crianças, planejar, escrever, estudar, com dedicação às atividades na escola, me preenchia de tal forma que ainda não via a hora de retornar à formação acadêmica, embora fosse meu desejo. Certa manhã, com a turma de 4 e 5 anos, observava a lua no pátio da escola, e, no meu pensamento, se desenhou um percurso de projeto: fases da lua, movimentos da terra, dia e noite, trazendo aquele latente pensamento previsível de um percurso. Por um tempo, seguimos o meu

programa, mas eu estava disposta a afetar-me pelo olhar das crianças. Até que vi algo diferente acontecendo entre elas: estavam planejando uma viagem para o espaço, e tendo suas intenções acolhidas, passaram a me guiar. De outro lugar, agora com elas, sugeri que organizássemos uma lista de tudo que seria necessário. Nave espacial, mapas, alimentos e muitos brinquedos, desejavam organizar para a viagem ao espaço.

Por um período, preparamos todo o necessário, com nossas próprias ideias, mãos, e ajuda de muitas pessoas da escola. Até que chegou o dia da viagem, quando tivemos um grande público para assistir à decolagem, crianças de outras etapas e suas professoras, as merendeiras e a equipe diretiva. As crianças se despediam e embarcavam, com seus lanches e brinquedos; os pastéis feitos pela avó da Micaela ficavam sobre uma mesinha que havia dentro da nave, e eram degustados logo no ingresso. A história da viagem ao espaço se configurou como uma grande e emocionante brincadeira para as crianças, com suas fantasias e imaginários respeitosamente acolhidos. No jogo de faz de conta, que eu ainda não compreendia com profundidade, mas acolhia e vivenciava com verdade, aprendia com as crianças que escutá-las e segui-las poderia me trazer grandes surpresas, em aprendizagens e transformações.

Figura 2 - Registros do projeto “Viagem ao espaço”, em 2015.



Fonte: Autora (2015).

Ao escrever, indagando as novas e inéditas experiências compartilhadas com as crianças, eu descobria a capacidade de autoria, ampliando o desejo de compreender a pesquisa e a construção teórica vinda da prática, e de tornar-me professora-pesquisadora. Com a seleção de meu relato: “Viagem ao espaço”, na 2ª

Mobilização Ocupação Criança, na categoria inscrita: Passei a ouvir, observar e conhecer mais as crianças, o Avisalá<sup>2</sup> me dizia que, aquilo que eu fazia, poderia ser entendido como escuta das crianças.

Ao tempo que viajava ao espaço com as crianças de manhã, descobria a coordenação pedagógica de tarde, como lugar de muitas dúvidas e inseguranças. Passei a integrar outra escola por um turno, como coordenadora pedagógica da etapa de creche. Foi um início complicado, pois desejava construir sintonia com o grupo de professoras, mas meu tempo era diferente do tempo delas. Conteí com minha experiência anterior, como professora na creche, para pensar as práticas nesta etapa, e os encontros de formação continuada com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) colaboravam para provocar olhares diferentes para nossa realidade. Observando os bebês na creche, desejava para eles um espaço diferente, tempos mais respeitosos e relações mais enriquecedoras; inquietava-me profundamente com algumas coisas que via, e começava a me perceber como formadora, propondo ao grupo discussões que partiam da observação da rotina com as crianças. Aconteciam tensões e desconfortos, e não sabíamos muito bem sobre como lidar com isso. Ainda faltava maturidade para perceber o quanto precisa-se de tempo para transformar certas culturas, embora as crianças necessitem de urgência na qualificação dos contextos que habitam, para garantia de seus direitos.

Na emergência de buscar novos referenciais de estudo e movida pelo que vivenciava com as crianças, tomei conhecimento da abordagem de Reggio Emilia, até então desconhecida para mim. Professora iniciante, determinada a continuar aprendendo, investi as economias, para adquirir um carro, numa viagem de estudos para a cidade, buscando conhecer de perto quais eram as suas inspirações.

Muito pouco conhecia sobre Reggio quando participei do grupo de estudos. Em 2015, retornei ao Brasil extasiada, por ver escolas para as crianças acontecerem de um modo tão diferente do que eu conhecia. Mesmo assim, acredito que, no retorno, tive cautela sobre como os novos saberes poderiam integrar minha identidade docente. O que mais se fortalecia com essa experiência era um olhar de cuidado e de respeito para com as crianças e suas infâncias, além da provocação de olhares

---

<sup>2</sup> O Avisalá é um instituto de formação de professores que promoveu nos últimos anos a Mobilização Ocupação Criança. O trabalho “Viagem ao Espaço” selecionado na segunda edição desse evento pode ser acessado por meio do link: <https://ocupacaocrianca.avisala.org/blogs/post/Viagem-ao-Espaco/>

renovados, para as realidades já conhecidas.

Ainda naquele período de viagem ao espaço com as crianças, participei de um grupo de estudos na Itália e me desafiei na coordenação pedagógica. Também ingressei na Especialização em Educação em Ciências, pela Universidade Federal do Pampa. Desejava uma experiência acadêmica diferente, quem sabe mais intensa e profunda, o que eu esperava da presencialidade.

No curso, buscava encontrar um espaço para cultivar meu olhar indagativo para as crianças e uma série de fotografias registradas em Reggio Emilia, do espaço externo natural de uma escola visitada, me inspiraram a investigar o pensamento científico na primeira infância. No entanto, minha insegurança quanto ao acolhimento e a disponibilidade do orientador me fizeram mudar de planos. A segunda escolha emergiu de uma situação observada, cada vez com mais frequência: o complexo dia-a-dia das crianças que frequentam duas escolas de educação infantil, acolhido pela orientadora da linha de pesquisa em educação e saúde. Minha intenção com a pesquisa era poder ouvir estas crianças e desnaturalizar uma realidade conhecida, mas pouco indagada pelos adultos, sociedade e poder público. Com uma pesquisa “dura”, minhas questões e intenções, com relação às crianças e as suas vivências na jornada escolar dupla, foram limitadas no resultado. Sentia-me incompleta e desejava ter explorado a pesquisa por mais caminhos posteriormente, mas outros pensamentos surgiam com o avanço dos estudos e das ocupações profissionais.

Na continuidade dos estudos sobre Reggio Emilia, fortalecia a ideia de que conhecer as crianças e suas culturas era o caminho imprevisível, mas fascinante, e me realizava ao viver com elas experiências que me apresentassem ao inédito, dia a dia, na escola. Minha identificação por vivenciar experiências com elas e melhor conhecê-las disparava curiosidades com relação ao que eu aprendia, mais intencionalmente, sobre escuta das crianças.

Com isso, as novas leituras me provocaram a pensar sobre a escola de educação infantil, ao enxergar a diversidade de elementos que fazem parte do currículo, e agora se tornavam visíveis para mim, especialmente, na constituição dos contextos em que eu atuava. *Articulada com todos eles, se validadas ou não as expressões das crianças, valorizava a escuta, no professor, como sinônimo de acolhimento, consideração, respeito e garantia dos direitos*

*das crianças.*

Ao tomar consciência da escuta como um elemento importante em minha atuação, passava o tempo com as crianças de uma forma diferente, mais acolhedora, autêntica e livre. Penso curiosamente sobre o convite que aceitei, em meio a estas descobertas que me marcaram, para ser professora em uma escola privada de educação básica, que fazia uso de material didático na educação infantil. O material se organizava por áreas do conhecimento e previa atividades para cada um dos dias letivos: as crianças precisavam fazer muitos registros sobre o que vivenciavam na escola; dizia-se que se não o fizessem, os pais questionariam. Mas eu não pretendia abandonar o que vinha descobrindo com as crianças, pois hoje percebo que, naquela época, encontrei com elas importantes formas de resistência, em escutas e expressões. Independentemente do material, que nos impunha tempos e espaços, um mundo continuava a existir e ser descoberto pelas crianças, e minha escuta se fazia importante para que isso fosse validado. Algumas propostas do material faziam sentido para as crianças e provocavam indagações interessantes, que eram acolhidas, mas também, e principalmente, aquilo que acontecia além do material, nos tempos delas na relação com o mundo.

Era desafiador tornar nossas tardes fluidas e leves com essas demandas, mas a escuta nos sustentou e abraçou as famílias, que compreendiam a educação infantil com outros significados e viam o material didático apenas como um recurso; quem assumia o lugar de destaque, tendo suas expressões escutadas e registradas, eram as crianças. Com estes desafios, a indagação sobre o que significava escutar as crianças continuava ganhando força e me colocando à prova, sobre o que eu acreditava e buscava construir com elas. Continuava desejando escrever sobre minhas escutas, interpretá-las e compreendê-las, porque elas estavam latentes.

Passado o sentimento da desafiadora novidade, sobre como seria validar a escuta das crianças, percebi que era tempo de reencontrar um espaço de estudo coletivo para construir conhecimentos que possibilitassem minha contínua transformação, no fortalecimento daquilo que eu acreditava ser o melhor para elas: *uma escola vivenciada com respeito aos seus tempos, seus deslocamentos, suas expressões, em vozes e movimentos, e reconhecesse os saberes emergentes das suas relações com o mundo.*

Tendo Reggio Emilia como uma das referências para minha formação docente, me encorajei a cursar uma Pós-Graduação na abordagem, em São Paulo. Não posso negar que essa cultura educacional italiana para a infância me inspirava e, naquele momento, era essa força que eu desejava, pelo receio de não conseguir caminhar à frente, paralisada por percepções divergentes das minhas, sobre a criança e suas aprendizagens.

No inverno de 2017, iniciei a aventura de estudos em São Paulo. Por um ano e meio haveriam deslocamentos mensais, partindo de Uruguaiana, e nos períodos de férias, estadias quinzenais, para os encontros com as pedagogas italianas e um grupo de professores brasileiros, estudiosos da abordagem.

Pela análise e discussão das documentações pedagógicas das escolas de Reggio Emilia, conhecíamos os conceitos que atravessam a abordagem e os autores que se relacionam com ela. O grupo manifestava encantamento, que logo foi problematizado. Enfaticamente, éramos indagados pelas pedagogas italianas sobre como transformaríamos esse encantamento em ação nos nossos contextos educacionais, movidos pelas emoções que reverberavam naquele princípio. A provocação de olharmos para as culturas brasileiras e reconhecermos nossos próprios valores e potencialidades era constante, e percorreu todo o curso. Pela história de Loris Malaguzzi e seus ideais para a educação das crianças, narrados e vividos pelas italianas, eu constituía a experiência de transformação pedagógica mais profunda que já havia vivido. Sentia, com o grupo, aquilo que nos contavam sobre Malaguzzi: “provocava desconforto, encantamento e incerteza com quem falava”, “para conquistar o seu saber é preciso manter a distância crítica e ter as próprias interpretações”. (Informação verbal)<sup>3</sup>.

Além da intensidade dos estudos, estar em contato com uma diversidade de culturas brasileiras entre os colegas que integravam o grupo era uma experiência que provocava estranhamento e, ao mesmo tempo, euforia. A grande distância percorrida valia para construir novas relações de aprendizagem com as pessoas e com o mundo.

Além de acompanhar as aulas da pós-graduação, me atualizava da agenda de eventos artísticos e culturais que estariam acontecendo na cidade, algo diferente para alguém que reside numa cidade do interior. Era interessante reencontrar as crianças

---

<sup>3</sup> Falas das professoras Marina Castagneti e Paola Strozzi na primeira quinzena de encontros da Pós-Graduação na Abordagem de Reggio Emilia, no Instituto Singularidades.

na escola entre essas idas e vindas a São Paulo, repletas de coisas novas.

Recordo do dia em que lembrei delas ao visitar a exposição “Espuma”, na Japan House<sup>4</sup>, em 2017. Há poucos dias tinha presenciado uma descoberta que fizeram no banheiro da escola: haviam percebido que, ao lavarem as mãos utilizando exageradamente o sabonete, espuma surgia pelo ralo que estava abaixo da pia, e repetiam a brincadeira/investigação até que conseguissem ter a espuma em suas mãos. Pela extasia que me provocava o artista japonês Konei Nawa, com a grande, luminosa e mutável escultura de espuma, compreendi a brincadeira das crianças e o que estava expresso na Japan House: “...visão microscópica de como o mundo se organiza além do limite de nossa percepção... o profundo interesse pela maneira como as coisas se organizam ou se desorganizam.”

Pensar a educação para as crianças com a abordagem de Reggio Emilia provocou a *consciência da importância de meus posicionamentos políticos, como professora, sobre aquilo que eu acreditava, aprendia, e buscava construir com elas*. Fortemente destacado pela pedagogia italiana, inspirada em Paulo Freire, o valor daquilo que estudávamos como grupo estava em integrar, coerentemente, nossas ações e discursos. Minhas aprendizagens com as crianças não deixavam de acontecer, as escutas se ampliavam e se transformavam, fortalecendo um desejo de aprendizagem.

No entanto, a liberdade para aprofundar as mudanças no contexto da escola, partindo destas escutas, se tornava menor, porque, além do material didático, outros materiais chegavam como proposta, com normas rígidas e inquestionáveis que eram reafirmadas. A atitude de criação não era negada, era até mesmo reconhecida; no entanto, a cultura institucional comunicava o contrário disso, havendo pouco tempo para a criatividade e a inovação. Uma grande contradição se configurava diante de mim: seria possível a escuta das crianças resistir, sem que os professores fossem escutados? Mesmo sentindo pelas crianças e pelas boas memórias construídas naquele lugar, optei por mudar de escola, em busca de liberdade e coerência, para escutá-las, me transformar como professora e vivenciar uma educação infantil que se relacionasse com todos os valores que eu vinha buscando fortalecer e construir.

Numa nova escola, também privada de educação básica, sentia-me leve e

---

<sup>4</sup> Centro cultural em São Paulo que tem o objetivo de expressar e transmitir a cultura japonesa.



capaz de viver uma experiência honesta de relação com as crianças e suas aprendizagens, buscando compreender e vivenciar a escuta como princípio. Sem material didático e uma aparente confiança na atuação dos professores, tive oportunidade de vivenciar coisas muito interessantes. Minha estreia na escola foi compartilhada com Antonela, uma das crianças da turma que, além de ser nova naquele contexto, também era na experiência escolar.

A presença dela me provocava a indagar muitas coisas, que depois de uma experiência limitadora, num contexto de maior liberdade, até poderiam parecer inquestionáveis. Diante dos horários estabelecidos para o lanche e para a pracinha, Antonela me lembrava que a escola precisava se transformar, para as crianças, e com o olhar delas. De um encontro inusitado, dela com uma amiga de idade diferente, surgiu o indício para a construção do trabalho de conclusão da Pós de Reggio, uma documentação pedagógica sobre os encontros imprevisíveis, entre as crianças, na escola. No grupo de pesquisa, exploramos a potência, como conceito que conectaria os integrantes e suas investigações, fazendo relação com cada contexto investigativo.

Durante os dois anos que estive nesta escola, senti o tempo de maneira diferente, o que tornou possível experimentar a escuta das crianças com mais profundidade. O ato de registrar a todo momento sobre as vivências e enredos emergentes das relações delas entre si, comigo e com o meio, mostrou-me a necessidade de confeccionar uma bolsa para carregar o bloco de anotações permanentemente. Minhas escritas diárias, muitas vezes rápidas, mesmo que difíceis de serem lidas quando retomadas, eram realizadas cada vez com mais frequência, ampliando hipóteses e perguntas, e lançando-me para novas buscas, leituras e estudos, no desejo de, além da escuta, mais bem compreender *o que eram aprendizagens, naquilo que eu escutava*.

Todo esse registro, daquilo que eu compreendia como escuta das crianças, era algo que me enchia de energia e segurança quanto às escolhas que eu fazia com elas, sobre os caminhos a seguir, seus desdobramentos e as intenções construídas. A escrita da escuta me apresentava novos indícios, *insights*, e o tempo de registro, quase que instantâneo, era precioso para que nada escapasse: *escuta, anota, reposiciona o olhar para a experiência da criança, acolhe, provoca algo diferente, potencializa, com a fala ou com o silêncio*.

Ao tempo que eu tomava consciência das posturas emergentes desta lógica na minha atuação como professora, notava que as crianças potencializavam uma interessante relação de aprendizagem com o mundo, as via buscando, expressando e defendendo seus propósitos nas experiências que construíam. E sobre isso, anotava em meu bloco o que sentia: *“É como entrar em sintonia com as crianças sobre seus fazeres, por meio de ações? Elas percebem que há valorização, reconhecimento? Se estabelece um clima harmonioso de aprendizagem, uma atmosfera de pensamentos inquietantes...”*

Os registros pedagógicos construídos sobre as aprendizagens das crianças eram os relatórios de avaliação, mas com autonomia, e feliz pelas aprendizagens que eu fazia com elas, experimentei a construção de diferentes formas de registro. Ensaiei algumas documentações pedagógicas, transformava a linguagem narrativa na construção dos relatórios de avaliação, muito mais poética e subjetiva, descobria a organização de portfólios e alimentava, periodicamente, um bloco colorido que ficava na porta da sala, acessível para as crianças e famílias, com breves narrativas e imagens de episódios das vivências em pequenos grupos, ao qual dei o nome de “caderno das memórias cotidianas”.

Neste tempo de intensas escutas e registros, ser coordenadora pedagógica na escola pública de educação infantil levou-me a atuar como formadora do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa - Educação Infantil (PNAIC). Éramos um grupo de quatro formadoras em Uruguaiana. Por meio do material elaborado para os encontros de formação com nossos grupos, exploramos a linguagem da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e discutimos a identidade da pré-escola, pela emergência das ações das crianças, acolhidas e escutadas. Desejávamos provocar as professoras, indagando sobre as perspectivas das crianças ao vivenciarem os contextos escolares que habitamos, quanto à garantia dos seus direitos de aprendizagem e sobre a aprendizagem como experiência. E aquilo que eu vinha compreendendo na relação com as crianças fazia toda a diferença na minha constituição como coordenadora-formadora, no planejamento e nos diálogos com os grupos de professoras dos quais eu era formadora.

Já havia experimentado a atuação como formadora em alguns momentos, e vinha me encontrando também neste lugar, inclusive, identificando nele os sentidos

que ainda não haviam pulsado no espaço da coordenação pedagógica. Tudo parecia conectado, e eu conseguia perceber a constituição da minha identidade de coordenadora pedagógica na educação infantil, como uma formadora que provoca novos olhares a partir das vivências no contexto escolar.

Conversar com outras professoras do lugar de coordenadora, que também vivenciava a docência, era algo interessante, e que me provocava perguntas. Como a relação entre estes dois lugares poderia potencializar minha atuação na coordenação pedagógica? Pensando sobre isto, destacava-se mais uma vez a escuta, vivenciada e significada, como um sentido potente para a construção de reflexões. Considerava que contar às professoras sobre as escutas que eu fazia das crianças, provocando-as a me contar sobre o que elas percebiam com suas escutas, e refletirmos sobre indagações e sentidos, seria um caminho interessante para ressignificarem a docência e descobrirem sua autoria, assim como possibilitar isso às crianças. Retornei à escrita para pensar essa questão, e tive mais um trabalho reconhecido, na 4ª Mobilização Ocupação Criança<sup>5</sup>, do Instituto Avisalá.

Concluindo a Pós-graduação na Abordagem de Reggio, com a apresentação da documentação pedagógica: “A potência do encontro entre as crianças na escola”, chegava a hora de participar de mais um grupo de estudos na cidade de Reggio Emilia. Desta vez, como aprofundamento do tempo de densos e intensos estudos que havíamos vivenciado como turma durante um ano e meio. Ao final deste percurso, eu estava diferente da primeira vez que visitei Reggio. Com certo conhecimento a respeito da abordagem, me percebia mais consciente e madura para construir minhas próprias aprendizagens ao relacionar-me com esta realidade.

Creio que alguns episódios da viagem, potencializando todas as aprendizagens ao longo do curso, contribuíram para fortalecer meu posicionamento por *uma escola de educação infantil que reconheça as crianças como sujeitos da própria aprendizagem*. A visita à exposição: “Um pensamento em festa - as metáforas visuais no processo de aprendizagem das crianças” falava a mim do valor da escuta no reconhecimento das manifestações de pensamentos das crianças, em suas complexidades singulares.

---

<sup>5</sup> O trabalho pode ser acessado através do link: <https://ocupacaocrianca.avisala.org/blogs/post/Entre-ser-coordenadora-e-ser-professora-construir-novas-escutas/>

A visita à escola Iqbal Masih<sup>6</sup>, a começar pelo nome escolhido para ela, me tocava, dizendo que a escuta, mesmo na compreensão de todas as complexidades das crianças, se torna ainda mais potente se soubermos sobre *o quanto podemos impactar suas vidas, seus mundos, e o mundo, com a escolha de escutá-las verdadeiramente*. Refletir pelas experiências de Reggio me ajudava a entender que, embora os contextos educacionais, públicos e privados, apresentam inúmeras limitações para que possamos construir mudanças, transformações e inovações, a possibilidade de encontrar caminhos depende do quanto acreditamos nas pessoas, adultos e crianças, tendo em vista os ideais que buscamos para a educação como um bem coletivo.

O retorno de Reggio me fazia pensar na coletividade e uma bagagem de todas as experiências vividas com as crianças ao longo de oito anos se revelava, quando eu reconhecia minha própria transformação. A grande marca que ficava era o reconhecimento de que sou incompleta e me constituo em movimento, ao saber que nenhum dia é igual ao outro, na vida e na escola, e *o quanto o fascínio do ineditismo pode se tornar confortável e energizante para aprender coisas novas*.

Com isso, a identidade de coordenadora pedagógica se fortalecia, e para além dos espaços escolares em que eu atuava, professoras me procuravam para compartilhar suas experiências, no desejo de constituírem um espaço de estudo. Em comum, as docentes que constituíam estes grupos manifestavam o desejo de saber sobre as crianças, conversar sobre suas experiências com elas e *inaugurar frentes de transformação nos espaços em que atuavam*. Surpreendentemente, o grupo mais recente, paralisado pela pandemia, que buscava pensar a escuta das crianças, tinha a participação expressiva de quatro professoras do ensino fundamental, todas desejosas por aprender com as outras, de educação infantil, que integravam o grupo.

O significado de atuar como professora/coordenadora-formadora vinha se manifestando em mim há algum tempo, e surgia oportunidade para coordenar o grupo

---

<sup>6</sup> Iqbal Masih foi um menino paquistanês vendido como escravo aos 4 anos de idade e trabalhou até 12 horas por dia até os 10 anos de idade. Quando se libertou, ajudou um grande número de crianças a saírem da mesma situação. Iqbal faleceu precocemente, aos 12 anos, assassinado pela máfia.

da educação infantil em uma escola privada, mas isso implicava deixar as crianças. Os últimos dois anos com elas haviam sido tão intensos e interessantes, e contribuído expressivamente para minha atuação, também como coordenadora, que eu sentia muito receio de distanciar-me, a ponto de não conseguir reconhecê-las verdadeiramente ao dialogar com outras professoras.

No entanto, pensar sobre transformar a educação de um grupo maior de crianças, com suas professoras, em mais um contexto, era algo que me encorajava. A escola que me propunha a coordenação era aquela da qual eu havia saído por não encontrar liberdade para a criação. Algo estava diferente, a instituição desejava se transformar, eu supunha, pois agora sabendo e acolhendo meus posicionamentos a respeito da educação infantil, desejava que eu fizesse, novamente, parte daquele contexto.

Pensei nas professoras, pelas minhas próprias lembranças, e em todas as crianças que poderiam ser impactadas com a transformação que se desejava, e da qual eu poderia fazer parte. A primeira coisa que me vinha à cabeça era tornar realidade a escuta das crianças e de suas professoras. Eu sabia que haveria muitos desafios pela frente, e acredito que isso tenha sido a razão primeira da minha escolha por retornar, inclusive por perceber que a liberdade e a democracia, cuja falta me paralisou, desta vez, estariam presentes, tornando outras adversidades capazes de serem transformadas. Eu continuava disposta a não abandonar o que acreditava, quem eu havia me tornado, e tudo que havia aprendido com as experiências passadas, tão valorosas para mim.

A nova estreia como coordenadora aconteceu no ano da pandemia da COVID-19, mas trouxe diversas aprendizagens, com todos os desafios. O início na coordenação na escola privada, com o grupo de professoras da educação infantil e do 1º ano do ensino fundamental era empolgante. Eu havia sido bem acolhida pelas professoras, que estavam cheias de expectativas para as inovações que pretendíamos construir, tendo a escuta das crianças como pressuposto. Neste contexto, destaco as inovação pedagógica de acordo com o que compreende o Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico - Profissional de Profissionais da Educação - GRUPI<sup>7</sup>: inovações pedagógicas são ações intencionais

---

<sup>7</sup> 1 O GRUPI está registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/MCTI). BRASIL. Conselho Nacional de

críticas, criadas, preferencialmente, de forma coletiva e participativa, que buscam a ruptura com a perspectiva regulatória, por meio de mudanças nas estratégias de gestão, (re)construção, organização e sistematização de conhecimentos, promovendo a humanização, a criatividade, a curiosidade epistemológica, a criticidade e o protagonismo que levem os sujeitos a aprendizagens transformadoras de si, de seus espaços educativos, de suas comunidades e a sua respectiva emancipação. Na coordenação da creche, na escola pública, dávamos continuidade ao movimento de escuta para indagar nossa trajetória e propor transformações.

As professoras davam indícios de autoria e construção de aprendizagens próprias, ao registrarem as vivências com as crianças. Fomos interrompidas pela pandemia, acreditando que logo retornaríamos, e, inicialmente, não realizamos movimentos tão extraordinariamente reflexivos sobre o que precisávamos propor enquanto escola, no cenário diferente. Mas, com o passar do tempo, compreendendo o que estávamos vivendo, na demanda de realizarmos coisas inimagináveis, passamos a nos indagar, diariamente, sobre como estávamos proporcionando a relação das crianças com a escola, considerando tudo que vínhamos aprendendo.

As professoras e as famílias sinalizavam a necessidade de uma presença que transmitisse segurança a respeito das escolhas que fazíamos naquele momento, e acredito que esta demanda tenha sido propulsora de uma transformação minha, como coordenadora, das professoras, das nossas relações enquanto grupo e das relações das famílias com as escolas, considerando as peculiaridades de cada um dos contextos. *Creio que a perda de estabilidade, diante do desconhecido, tenha nos conectado com os sentidos mais fortes, já construídos, para que a indagação sobre o sentido da escola para as crianças, no tempo em que estávamos fora de seu espaço físico, nos movesse para escolhas sensatas, diante da provisoriedade que se estendeu ao longo do ano.*

A escuta e o que/quanto ela possibilita compreender sobre as crianças, algo que há tempo eu vinha elaborando, guiaram e sustentaram meus posicionamentos quanto às decisões que eram tomadas junto aos grupos de professoras, mesmo quando éramos provocadas com defesas contrárias ao que defendíamos. Confiar no

que sabíamos sobre elas, ajudava a fazer escolhas conscientes, respeitadas e coerentes, mesmo quando era impossível estarmos próximas às crianças, coletivamente. Constituído equilíbrio nas escolhas que fazíamos, buscando abraçar os diferentes contextos sociais e culturais das crianças e suas famílias, nas relações que a escola propunha manter durante a pandemia, nos dedicamos a continuar escutando as crianças, mesmo que para algumas professoras, e pelas condições de alguns contextos, isso parecesse mais desafiador.

O desafio de defender a escuta das crianças na coordenação, mesmo não estando diretamente com elas, conversava com toda a novidade do ingresso no mestrado que, com a pandemia, também teve de ser vivenciado de uma forma diferente. A escolha pela pós-graduação, como mais uma forma de contato com o contexto acadêmico, foi impulsionada por um transbordar dos pensamentos que eu vinha construindo ao longo dos últimos anos, e que se relacionam com a escuta das crianças. A escolha da linha de pesquisa 1 - Processos de ensino e aprendizagem na escola, na universidade e no laboratório de pesquisa, do PPGEci/UNIPAMPA, sob a orientação da professora Elena, justifica-se pela afinidade que percebo com todo o percurso vivenciado como professora-coordenadora, hoje muito mais consciente, por meio da escrita narrativa.

## **1.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCUTA DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Proponho pensar os primeiros sentidos, antes de ser traduzida em conceito, em prática, em pedagogia, a que a palavra escuta remete. Segundo o dicionário Aurélio (2010): *Escutar* significa tornar-se ou estar atento para ouvir; Prestar atenção para ouvir alguma coisa; e *ouvir* significa perceber, entender pelo sentido da audição. Com relação a essas duas significações, não pretendo fazer uma distinção, mas interpretá-las como complementares. Ouvir exige sentido, enquanto escutar demanda atenção. Seria possível perceber humanamente o mundo com apenas um desses elementos? A escuta abraça o ouvir e se caracteriza como sentido apurado, capaz de provocar a percepção, construir significatividade e memória. Para além de identificar sonoridade, aquilo que chega aos ouvidos tem capacidade de nos colocar em atenção para o que está ao redor.

Metaforicamente falando, o ouvido é um órgão da noite (Informação verbal)<sup>8</sup>, estabelece relação com o mistério, quando nos coloca em relação com o invisível, ao sobrepor-se ao sentido da visão, que predominantemente conduz nossas percepções nos dias de hoje. Portanto, quando o ouvir, ativado, ganha espaço significativo e se transforma em escuta, pode revelar mundos desconhecidos, dentro e fora de nós mesmos, ao acessar nossa interioridade.

Ainda que tenhamos nascido com um órgão capaz de captar as sonoridades do mundo, escutar é uma aprendizagem que se faz ao longo da vida, e constitui cada sujeito pelas experiências que vivencia, com relação às significâncias que constrói a partir do som do outro, sujeito ou natureza, que chega a ele, o afeta e configura. Além de se constituir pela sonoridade, a escuta se potencializa com o silêncio, na pausa, no ritmo e no intervalo (Informação verbal)<sup>9</sup>, se complementando com os outros sentidos que constituem o ser humano. Assim, a escuta ativa as relações num modo sensível, possibilitando que o mundo e suas complexidades sejam reconhecidos, mais profundamente, pela personalidade dos seres e das coisas.

Compreendo que a aprendizagem da escuta pode sensibilizar o ser humano para o estabelecimento de relações profundas e verdadeiras com o mundo, e nisto, proponho pensá-la no encontro entre as pessoas, professor e criança. A presença que se configura com a disponibilidade de escuta, torna o sujeito capaz de reconhecer o outro, e assim reconhecer-se, por sonoridades e silêncios, de expressões múltiplas e subjetivas que comunicam modos de ser e existir, ao ultrapassar o limite da superficialidade. Segundo Richter:

Na escuta o tempo se faz espaço, se propaga, ressoa e reverbera. Escutar é adentrar em uma espacialidade na qual ao mesmo tempo sou penetrado. Por implicar uma experiência estética do corpo, uma experiência rítmica que faz o corpo vibrar e estender-se ao tocar e ser tocado, há uma relação de si e fora de si, de tudo aquilo que expressa, ela ativa no ser a sensibilidade, o reconhecimento de si mesmo. (RICHTER, 2019, p. 10).

Ao tornar-se presença, a escuta aproxima quem escuta e quem é escutado, incluindo as complexidades da relação entre os seres humanos, que não se manifestam apenas por palavras, mas por outras tantas expressões que se mostram

---

<sup>8</sup> Fala do pesquisador Gandhi Piorsky, no Curso: A criança, os cinco sentidos e a educação, realizado pela vincular consultoria, no período de abril a maio de 2020.

<sup>9</sup>Fala do pesquisador Gandhi Piorsky, no Curso: A criança, os cinco sentidos e a educação, realizado pela vincular consultoria, no período de abril a maio de 2020.



nos corpos. Assim desejo compreendê-la, partindo da potencialidade com que se revela, ao transformar tempo em espaço (RICHTER, 2019), estabelecendo pausas e reverberações, e indicando, dentre outras coisas, que possa ser indagada como característica importante na relação entre os sujeitos, crianças e adultos, que compartilham a vida na escola.

### **1.3 A ESCUTA DAS CRIANÇAS E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Compartilhar a vida pressupõe ritmos e compassos para que as sutilezas de uma relação toquem harmoniosamente cada sujeito, com as singularidades e surpresas pelo modo como o outro vê o mundo e o reflete em suas expressões. A escuta, enquanto pausa, contemplação e envolvimento sinestésico, abre espaço para que estejamos inteiros em relação, conheçamos e sejamos conhecidos pelo outro. Assim, quero destacar a importância do estabelecimento de um pensamento educacional que se abra à experiência de pensar a disponibilidade pedagógica de estar em presença na coexistência do movimento vital de conviver em linguagem (RICHTER, 2018), como oportunidade de conhecimento e reconhecimento do outro.

Considerar esta abertura à experiência de conviver em linguagem, no contexto da educação infantil, é ter presente a importância de compreender que as experiências de aprendizagem, especialmente nas crianças, se constituem na relação com o mundo. Conversando com este modo de pensar, ao propor a organização do currículo da escola de educação infantil, por campos de experiências, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC comunica a importância de acolher as situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-as aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.

Além de anunciar a impossibilidade de controle e determinação da aprendizagem na criança, mesmo sem clarear conceitualmente o significado de experiência, aqui compreendida como: “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (LAROSSA, 2002, p. 27), a BNCC indica o lugar do adulto, como, além de acolhedor das manifestações das crianças, propositor de articulações com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.

Dessa forma, é indicada a imagem de um professor sensível e atento, que se

constitua na relação com as crianças, por meio de suas expressões em diferentes linguagens. Ainda, interpreta-se que o professor de educação infantil seja alguém capaz de ser afetado pelas reverberações que a experiência da criança pode provocar, para então compreendê-la. Desse modo, a escuta se configura na emergência da ação de tocar e ser tocado pelo mundo, é movimento, é produção e circulação de sentido (RICHTER, 2018), manifesta sua importância na intenção de reconhecer a criança, por suas experiências, 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 ).

Olhando para a concepção de criança presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2010, e reafirmada pela BNCC, sugiro que a escuta, como gesto sensível do professor, na relação com a criança, possibilite que este sujeito histórico e de direitos, por suas experiências e modos de expressão, seja reconhecido subjetivamente, assuma identidade e transcenda do anonimato, da generalização de conceitos, da normativa, para a realidade existencial na escola, na sociedade.

Na medida em que encarna o surgimento da alteridade, a infância nunca é o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas, por outro lado, é portadora de uma verdade à qual, devemos nos colocar à disposição de escutar; nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa (LAROSSA, 1998, p. 186).

Larossa (1998), provoca pensar que nosso saber a respeito da infância, ao não ser assumido como absoluta certeza, torna-se importante para que a criança realmente exista, com resistência às definições que culturalmente estabelecemos sobre quem são, como pensam, se expressam e aprendem. Compreender o lugar enigmático da infância (LAROSSA, 1998), seria, portanto, impulso para que o professor se movesse na busca por escutar as crianças, colocando-se, assim como elas, em posição de permanente descoberta a respeito dos seres e do mundo. Cabe pensar que as concepções de criança estabelecidas por estudos e pesquisas são muito relevantes para situar nosso olhar a seu respeito e de suas infâncias, como diretrizes, no entanto, não serão suficientes para que sejam conhecidas

verdadeiramente, e desta forma reconhecidas, enquanto sujeitos de uma sociedade. Considerar a criança como ator social é simplesmente considerar que ela é um ser humano que faz parte da cultura, assim como os membros de qualquer outro grupo de idade (MARCHI, 2017).

A expressão e o desejo de conhecer, entrelaçados pela experiência, indicam caminhos para que professor e criança possam coexistir na escola, aprendendo e constituindo identidade. Richter (2019) aponta que “implica à docência na Educação Infantil assumir pedagogicamente que o que nos relaciona uns com os outros, antes de conhecimentos ou informações, é a abertura sensível” (RICHTER, 2019, p. 22). Pensando dessa forma, com uma docência aberta ao sensível, a criança, no contexto da escola, não estaria destinada a ficar em “suspensão” como membro da sociedade (MARCHI, 2017).

Assim, proponho pensar que a escuta das crianças, não apenas como princípio estético, mas também ético e político, assumida conscientemente, seja potencialidade para que se torne factível a identidade da criança e do professor na educação infantil, conforme o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil para as propostas pedagógicas na educação infantil:

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: **Éticos**: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. **Políticos**: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. **Estéticos**: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (DCNEI, 2010, p. )

## **2 BUSCANDO OUTROS INDÍCIOS SOBRE A ESCUTA DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL<sup>10</sup>**

Neste capítulo proponho discussão que parte da busca a outros referenciais científicos que articulem relação entre a escuta das crianças e a docência na educação infantil. A questão principal de busca definiu-se como a escuta das crianças e revelou pontos de reflexão que possibilitaram compreender de que forma esta temática aparece em estudos realizados no contexto brasileiro. Foram mobilizadas indagações acerca do contexto da educação infantil, com especificidade na pré-escola, intencionadas a problematizar a formação docente nesta etapa.

### **2.1 MAPEAMENTO DAS PESQUISAS SOBRE ESCUTA DAS CRIANÇAS E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Na escolha de pesquisar abordando a escuta das crianças, percebo-me comprometida com o movimento de problematização desta expressão, interessante para mim e bastante pronunciada, atual e continuamente, por outros docentes da educação infantil. Identifico discursos em espaços formativos, entrelaçados a diversas temáticas, com a defesa e a indagação sobre a importância de se escutar as crianças na escola de educação infantil, e pergunto-me: o que tem inspirado estas discussões? Há bases teóricas nestes discursos? Se há, quais são estas bases? Qual relação pode haver entre as produções científicas na área da educação que abordam a escuta das crianças e os discursos dos professores?

A partir dessas indagações, busquei realizar um mapeamento das pesquisas brasileiras no campo da educação infantil que abordam a temática da escuta das crianças, tendo como objetivo compreender o que dizem pesquisas sobre escuta das crianças na educação infantil e se/qual relação apresentam com a formação docente.

Compreendo que, conceituada de diversas maneiras, seja intuitivamente ou inspirada em referenciais empíricos e teóricos, por meio de práticas pedagógicas, a expressão “escuta da criança” se enfatiza com diferentes sentidos e demanda compreensão, sob o risco de ser vulgarizada. Vejo com importância a necessidade de considerar esse como um movimento construído social, cultural e historicamente,

---

<sup>10</sup> Este capítulo é o primeiro manuscrito a ser submetido a periódico científico.

empreendido pela busca de articular uma pedagogia voltada às crianças. Inspirada por Morosini (2014), com base em seus estudos sobre o Estado de Conhecimento, compreendi que a realização de uma busca por outros estudos poderia fornecer um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema em estudo.

Busquei conhecer um pouco sobre como as produções no campo da educação infantil brasileira abordam a escuta das crianças no período de dez anos (2010 a 2020), optando por investigação no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BTDC) e na Plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

A busca foi sistematizada seguindo as etapas propostas por Morosini, Santos e Bitencourt (2021), em seu estudo sobre “Estado do Conhecimento”: Bibliografia Anotada, que consiste em fazer um primeiro levantamento do resultado das buscas; a Bibliografia Sistematizada, que propõe refinar os resultados da bibliografia anotada; a Bibliografia Categorizada, que, com a seleção refinada da primeira busca, seguida de análise, define categorias ao associar as publicações por temáticas; e a Bibliografia Propositiva, que busca fazer inferências propositivas em relação à temática pesquisada.

Na etapa inicial, a escolha de descritores considerou o tema central da pesquisa, associado às outras questões relacionadas com o problema e com os objetivos, definindo-se: escuta da criança + educação infantil, escuta da criança + pré-escola e escuta da criança + formação docente.

Excepcionalmente, a plataforma de busca do CTDC foi a única em que se obteve resultado em todos os descritores escolhidos, as demais plataformas evidenciaram resultados apenas com o descritor “escuta da criança + educação infantil”. Deste primeiro movimento, por meio de leitura flutuante, definiu-se a bibliografia anotada, pela observação dos títulos, palavras-chave e resumos. O resultado da busca consta no quadro 1:

Quadro 1 – Resultado geral, em números, por plataforma e descritores

| Plataforma   | Nº de trabalhos | Descritores                           |
|--|-----------------|---------------------------------------|
| Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD | 8               | Escuta da criança + Educação Infantil |
| SciELO - Scientific Electronic Library Online                | 3               | Escuta da criança + Educação Infantil |
| Catálogo de Teses e Dissertações da Capes - CTDC             | 7               | Escuta da criança + Educação Infantil |
|  | 11              | Escuta da criança + Pré-escola        |
|  | 1               | Escuta da criança + formação docente  |

Fonte: Autora (2020).

Num segundo movimento, de organização da bibliografia sistematizada, constatei que os termos da busca não se destacaram, explicitamente, nos títulos escolhidos, mas principalmente, no corpo dos trabalhos, para além dos resumos, especialmente nas Teses e Dissertações.

Dessa busca, foi organizado arquivo com os materiais considerados mais interessantes e próximos do propósito da busca. Nesta mesma etapa, com leitura um pouco mais detalhada, analisei o contexto da menção à escuta da criança e sua combinação com os demais descritores ao longo dos trabalhos, buscando identificar os significados atribuídos, os autores convidados para estes diálogos e as associações com outras temáticas.

Dessa forma, foi possível fazer uma contemplação de diálogos que propõem pensar acerca do objetivo da busca na relação entre escuta da criança e educação infantil, escuta da criança e pré-escola e escuta da criança e formação docente, em cada uma das plataformas de busca, compreendendo as diferentes abordagens das produções, entre teses, dissertações e artigos. Disto, foi possível vislumbrar temáticas em destaque e as possíveis categorias a serem definidas para a terceira etapa da construção da análise, a Bibliografia Categorizada, conforme indicam Morosini, Santos e Bitencourt (2021).

Na terceira etapa, de construção da Bibliografia Categorizada, quando me voltei para definir categorias capazes de aproximar os trabalhos e gerar discussões, antes

de pensar a relação entre escuta da criança e formação docente, considere importante compreender a escuta da criança nas diferentes perspectivas, e, conectando todas elas, identifiquei na maioria dos trabalhos, uma temática principal em relação, a participação das crianças no contexto da educação infantil.

Desse destaque, foram percebidos alguns desdobramentos que aproximaram os trabalhos conforme o resultado em cada plataforma: documentação pedagógica, práticas de oralidade, currículo da educação infantil, envolvimento das crianças em pesquisa e encontro entre adultos e crianças. Com esses resultados, foi possível compreender como a ideia de escuta da criança na educação infantil, especialmente na pré-escola, se manifesta com as suas devidas especificidades, como intenção de acolhimento às ações e expressões das crianças, também salientando o movimento que precisam fazer os adultos para compreendê-las; considero que estes sejam aspectos diferentes, mas que demonstram serem complementares, quando trata-se de validar a competência das crianças para a participação na escola.

E, ainda que não fosse intenção explícita da maioria das pesquisas, foi possível indagar a relação entre escuta da criança e formação docente, ao compreender que a decisão de escutar as crianças e buscar outros sentidos para a escola de educação infantil, algo que esteve expresso na maioria das pesquisas, pode significar a busca por outras oportunidades formativas para os docentes.

Na última etapa de construção do estado do conhecimento, a Bibliografia Propositiva, mobilizo discussão que busca refletir para além do conhecimento apresentado nas pesquisas analisadas. Isto é, poder construir outros pontos de vista a partir das inferências, que sejam capazes de colaborar com a reflexão a ser feita ao longo deste estudo. As grandes reflexões desta etapa constituíram-se em torno de algumas ideias expressadas nos trabalhos, que considere interessantes para ganharem destaque: a construção de oportunidades para que as crianças expressem suas compreensões sobre a escola de educação infantil; a expressão oral como linguagem que destaca-se no contexto da pré-escola, quando fala-se da participação da criança, e o entendimento sobre participação como o que possibilita encontro e equilíbrio entre a expressão da criança e a aprendizagem do professor, caracterizando-se, nas pesquisas, como um amplo movimento que coloca em prática a questão da escuta da criança. Diante de diversas propostas que validam a

expressão da criança, indago esta como condição para que os adultos, professores, percebam oportunidades de transformações na escola de educação infantil, por meio da construção de uma escuta intencional.

### 2.1.1 RESULTADOS DA BUSCA NO PERÍODO DE 2010 A 2020

Nesta seção, apresentarei os resultados da busca nas plataformas de publicação de pesquisas e produções científicas. Dissertarei sobre aspectos que considero mais relevantes de serem pontuados a partir dos dados e da leitura dos resumos dos trabalhos, buscando justificar a seleção de cada um deles como ponto de análise.

Iniciarei apresentando os resultados da busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (CTDC), em que se obteve resultado nas buscas por todos os descritores, inclusive com as combinações, o que ocorreu de maneira diferente nas demais plataformas.

Quadro 2 – Descritores: Escuta da criança + Educação Infantil – CTDC

| Autor                                | Título   | Ano de publicação | Nível     | Palavras-chave  |
|--------------------------------------|--|-------------------|-----------|---|
| Amanda Cristina Teagno Lopes Marques | A Construção de Práticas de Registro e Documentação no Cotidiano do Trabalho Pedagógico da Educação Infantil                       | 2010              | Doutorado | Educação infantil; registro de práticas; documentação pedagógica; projeto político-pedagógico; práticas pedagógicas na Educação infantil. |
| Giselle Silva Machado de Vasconcelos | Você vai ter que aprender a desobedecer! A participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na educação infantil | 2011              | Mestrado  | Participação; relação pedagógica; educação infantil.  |
| Renata Cristina Dias Oliveira        | Agora eu... Um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância                                       | 2011              | Mestrado  | Criança; educação infantil; vozes infantis; contextos educativos.   |
| Flaviana Rodrigues Vieira            | A formação de professoras em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo                               | 2013              | Mestrado  | Formação de professores; formação continuada; documentação Pedagógica; educação infantil  |



|                                      |  |      |           |   |
|--------------------------------------|--|------|-----------|---|
| Giselle Silva Machado de Vasconcelos | A participação infantil nas ações pedagógicas: um estudo das relações educativas em um contexto de educação infantil pública | 2017 | Doutorado | Educação infantil; ação pedagógica; participação                                  |
| Jucineide Santana Melo               | A prática pedagógica e a oralidade na educação infantil  | 2018 | Mestrado  | Expressão oral; Prática pedagógica; Educação infantil.                            |
| Gilmária Ribeiro da Cunha            | Documentação pedagógica no cotidiano da Educação Infantil  | 2019 | Mestrado  | Documentação pedagógica; escuta da criança; práxis pedagógica; educação infantil. |

Fonte: Autora (2020).

Conforme consta no quadro acima, obteve-se o resultado de 07 trabalhos entre teses e dissertações: Marques (2010); Vasconcelos (2011); Oliveira (2011); Vieira (2013); Vasconcelos (2017); Melo (2018) e Cunha (2019). Foi possível perceber o destaque a três aspectos principais, que configuram intenções de investigação envolvendo a escuta da criança no contexto da educação infantil: participação das crianças nos contextos escolares, documentação pedagógica e práticas de oralidade. Portanto, cabe salientar que a escuta da criança na educação infantil não se apresentou como objeto destas pesquisas, mas como compreensão sobre a maneira de as crianças serem envolvidas e participantes no contexto das investigações no campo da educação infantil.

Em quatro destes trabalhos, a escuta da criança foi destacada num contexto de participação, em que se evidenciaram perspectivas e desdobramentos diferentes. Na pesquisa de Oliveira (2011), a escuta da criança se destaca como favorecimento à construção de contextos escolares em que sejam atuantes, e nisso encontrem oportunidades para a construção de aprendizagens significativas. Conversando com a pesquisa de Oliveira (2011), a investigação de Vasconcelos (2011) também propõe pensar a intervenção das crianças no contexto da escola como possibilidade de transformar propostas por meio de tempos e espaços, destacando que com este movimento podem ser capazes de atuar para além do controle dos adultos. Aprofundando as questões de sua dissertação na escrita de sua tese, Vasconcelos (2017) buscou compreender as dimensões da participação das crianças, assim como as possibilidades de ação pedagógica que contemplem o seu prisma (compreendido

como diversidade de pontos de vista inerentes ao modo como as crianças se relacionam com o mundo). Destacou a ação docente como elemento promotor da participação das crianças, quando numa perspectiva de estabelecimento de relações horizontais.

Nesses trabalhos, em que encontrei relação com a participação das crianças, percebi que a escuta se destaca como modo de compreensão delas e do acolhimento de suas ações e intervenções em um dado contexto, quando consideradas ativas e atuantes. Também a escuta é destacada como meio para compreender a escola de educação infantil e para perceber as crianças fazendo suas intervenções neste contexto. Ficou marcado, com a leitura destes trabalhos, que a escuta pode ser considerada uma postura nos adultos, capaz de abrir espaço para que as crianças percebam espaço de ação na escola, tendo a possibilidade de construir aprendizagens mais autorais e com sentido. Assim, compreendo que a relação entre escuta e participação, percebida nestas pesquisas, ficou destacada como a construção, legitimação ou defesa do espaço das crianças na educação infantil.

Noutros dois trabalhos, a escuta da criança apareceu no contexto da construção de registros na educação infantil. Marques (2010) destaca que a escuta da criança é elemento para a construção da documentação pedagógica, ao salientar este artefato como possibilidade de autoria e reflexão sobre as práticas, assim como para a visibilidade do trabalho pedagógico, a comunicação e a aproximação das famílias. Também pensando numa perspectiva de comunicação, Vieira (2013) destaca a documentação como recurso de diálogo entre crianças, professores e famílias, e como elemento imprescindível em propostas que se inspiram em uma pedagogia da escuta.

Além disso, indagou de que forma a documentação pedagógica pode apoiar o desenvolvimento profissional e a formação de professores na educação infantil. Percebo ser relevante destacar que a escuta da criança se expressa com diferentes sentidos nestes dois trabalhos. No primeiro, a escuta da criança aparece como condição para a construção da documentação pedagógica, e no segundo, como movimento importante que reflete noutras práticas, neste caso, a documentação pedagógica. Cabe destacar que a segunda pesquisa faz referência à pedagogia da escuta para defender esta documentação como expressão de uma prática que se

dedica a escutar as crianças, portanto, delimita a compreensão sobre essa prática ao mencionar expressão originária da abordagem italiana, e assim, refletir a partir de um contexto sociocultural específico. Nesse contexto a documentação é interpretada e utilizada por seu valor como ferramenta para recordar; isto é, como possibilidade de reflexão (Rinaldi, 2017, p. 120).

Um dos trabalhos ressaltou a escuta da criança relacionada à oralidade na educação infantil. Assim, Melo (2018) destaca a construção de uma prática pedagógica dialógica que valorize a expressão oral nas crianças. Nesse sentido, sua pesquisa propõe pensar no professor como elemento fundamental para que esta escuta da expressão oral da criança seja princípio de relações em que sejam valorizadas pelo reconhecimento de suas expressões orais, e como mediador, pensando a expressão oral das crianças em contexto coletivo ao validar além das expressões orais, os diálogos entre pares. Compreendo que esse trabalho procura olhar por duas perspectivas, a da criança, como alguém que constrói formas de expressão, tendo a linguagem oral como recurso, e a do adulto, que precisa encontrar formas de acolhimento e relação com esta forma de expressão, especificamente. Pressupõe pensar que são dois movimentos diferentes, uma vez que a expressão oral da criança não garante uma escuta efetiva se não houver atenção e reconhecimento por parte dos adultos.

QUADRO 3 – Descritores: Escuta da criança + Pré-escola - CTDC

| Autor    | Título   | Ano de publicação | Nível     | Palavras-chave  |
|----------|--|-------------------|-----------|---|
| Abuchaim | Currículo, planejamento pedagógico e cotidiano na pré-escola: do prescrito-planejado ao experienciado-vivido         | 2012              | Doutorado | Planejamento pedagógico; currículo; cotidiano; educação infantil. |
| Belter   | "Olhos grandes pra te ver e orelhas grandes pra te ouvir": culturas infantis na docência da educação infantil        | 2014              | Mestrado  | Culturas infantis; docência; educação Infantil.                   |
| Soto     | O protagonismo das crianças nas práticas educativas da educação infantil: investigando com as crianças da pré-escola | 2014              | Mestrado  | Infância; educação infantil; protagonismo das crianças.           |

|           |   |      |          |   |
|-----------|---|------|----------|---|
| Urrutia   | "Professora, eu tenho uma coisa pra falar": as culturas infantis em um contexto institucional da educação infantil                                      | 2016 | Mestrado | Crianças; educação Infantil; culturas infantis; reprodução interpretativa; cultura de Pares.          |
| Bezerra   | Contribuições de narrativas de crianças para a formação de professores de Educação Infantil   | 2016 | Mestrado | Narrativas infantis; formação de professores; educação infantil.                                      |
| Beling    | O que as crianças da pré-escola relevam acerca das práticas pedagógicas que experienciam no contexto de uma escola de educação infantil                 | 2017 | Mestrado | Crianças; pré-escola; políticas públicas para educação infantil; pesquisa com crianças; experiências. |
| Lira      | A participação das crianças no desenvolvimento do currículo na educação infantil  | 2017 | Mestrado | Participação; criança; currículo; educação infantil.  |
| Zikievicz | A educação infantil e seu cotidiano: ouvindo o que dizem as crianças da pré-escola sobre a instituição educativa  | 2017 | Mestrado | Criança; infância; pesquisa com crianças; sociologia da Infância.                                     |
| Araújo    | "Tia, deixa eu falar!" Os sentidos atribuídos por crianças da pré-escola à roda de conversa em um centro de educação infantil do município de fortaleza | 2017 | Mestrado | Roda de conversa; pré-escola; crianças; linguagem; culturas infantis.                                 |
| Saturno   | A infância no espaçotempo da pré-escola obrigatória: o dizer infantil, experiência e aprenderesfazeres que atravessam o cotidiano das crianças          | 2018 | Mestrado | Infância; pré-escola obrigatória; cotidiano.  |
| Kremer    | "Quem é grande é que sabe alguma coisa, mas quem é pequeno é que sabe coisa nova todo dia": as versões das crianças sobre aprender na pré-escola        | 2019 | Mestrado | Aprendizagem; crianças pequenas; culturas infantis; pré-escola.                                       |

Fonte: Autora (2020).

De acordo com o quadro 3, obtive a partir dos descritores o resultado de 11 trabalhos, entre teses e dissertações: Abuchaim (2012), Belter (2013), Soto (2014), Urrutia (2016), Bezerra (2016), Beling (2017), Lira (2017), Zikievicz (2017), Araújo (2017), Saturno (2018) e Kremer (2019). Nesses trabalhos, destacaram-se alguns

aspectos semelhantes aos resultados da busca anterior, sobressaindo-se alguns deles, que interpretei estarem contemplados de modo mais específico no contexto da pré-escola.

Evidencio uma compreensão sobre essa etapa como espaço em que as crianças podem e têm oportunidade de envolver-se e expressar-se de maneira efetiva. No destaque ao envolvimento das crianças na pré-escola, por meio da consideração de suas expressões, identifiquei semelhanças e diferenças entre as categorias com relação ao que foi identificado naqueles primeiros trabalhos, em que a escuta da criança salientou-se como modo de abrir espaço para sua ação e, conseqüentemente, perceber como pode mobilizar os contextos escolares. Apareceu como destaque principal a participação das crianças no contexto escolar, com desdobramento para duas outras questões mais específicas: currículo da educação infantil e envolvimento das crianças em pesquisa.

Cinco dos trabalhos que destacam a escuta da criança relacionada à sua participação: Belter (2013), Soto (2014), Bezerra (2016), Urrutia (2016) e Araújo (2017). Os/As autores/as apresentam a criança como sujeito participante ao salientar suas ações e expressões como algo que demonstra ser intrínseco ao contexto escolar, que faz parte, que é legítimo, e não algo que ainda precisa ser construído. Ao reconhecerem em seus textos diferentes formas de ação das crianças, os/as autores/as partem destes pontos para compreenderem seus objetos e contextos de pesquisa, demonstrando terem considerado o espaço das crianças, tanto na escola de educação infantil, como no campo de suas pesquisas, ainda que não seja intenção de todos investigar a participação das crianças.

Em sua pesquisa, Belter (2013) busca compreender o mundo pelo ponto de vista das crianças usando a expressão “ator social” para fazer referência a elas. Saliencia que escutá-las pode revelar sentidos sobre o que pensam e para o trabalho do professor na educação infantil. Também indagando os olhares das crianças sobre/para o mundo, Urrutia (2016) pontua que as crianças o reproduzem de maneira interpretativa e criativa, reivindicando seu lugar de “ator social”, utilizando para referir-se a elas a mesma expressão de Belter (2013), “ator social”. Na sua pesquisa, Soto (2014) também usa expressões que caracterizam a criança ao defender sua participação no contexto do qual faz parte. Refere-se a ela como competente e capaz

de ocupar lugar no planejamento do professor, quando escutadas e validadas as suas expressões.

Considerando a participação de modo mais específico, Bezerra (2016) e Araújo (2017) destacam a escuta da criança por meio da expressão de suas vozes. Bezerra (2016) investiga os impactos das narrativas das crianças, sobre a infância e sobre a escola em seus professores, buscando sinalizar o que anunciam, e Araújo (2017) destaca a roda de conversa como espaço importante de expressão das crianças indagando como se reconhecem neste lugar. Ambas as pesquisas salientam, além da ação das crianças, o lugar do adulto/professor na busca de compreendê-las e aprender com isso.

Outros sete trabalhos selecionados apresentam algumas intenções mais específicas, que considero os desdobramentos identificados com relação ao currículo da educação infantil e ao envolvimento das crianças em pesquisa. Sobre o primeiro desdobramento, compreendo haver a busca por entender, por meio da participação das crianças, alguns elementos e sentidos específicos na educação infantil.

Na dissertação de Kremer (2019), aparece a intenção de compreender o que as crianças consideram sobre suas aprendizagens, como as constroem e quais sentidos atribuem a elas na pré-escola. A autora destaca que esse pode ser um modo interessante para que as ações pedagógicas sejam reconfiguradas ao propor, entre os professores, a discussão de processos educativos. Assim como Kremer (2019), Araújo (2017), Zikiewicz (2017) e Lira (2017), buscam olhar para o contexto escolar por meio do que expressam as crianças. No estudo de Araújo, anteriormente comentado, aparece a valorização das expressões verbais das crianças no contexto da roda de conversa, assim como é considerado esse um modo para compreender suas interpretações sobre esta prática curricular. Zikiewicz (2017) analisou o que as crianças dizem sobre a instituição de educação infantil, como a definem e quais significados atribuem, considerando que isso importa para a construção deste contexto.

Ainda, Saturno (2018) traz uma outra questão que remete ao currículo da pré-escola, quando investiga compreender como as crianças experienciam suas infâncias neste espaço-tempo, diante da obrigatoriedade da educação infantil a partir dos 4

anos de idade. A respeito do segundo desdobramento, que identifiquei como a participação das crianças em pesquisas, Beling (2017) se refere às crianças como ativas e participantes, e teve a intenção de qualificá-las como sujeitos da pesquisa, por meio do registro de suas falas, de seus desenhos e de suas fotografias. Desse modo, a autora busca compreender o contexto da escola de educação infantil, olhando as crianças, além de integrantes da escola, como atuantes em pesquisa que diz respeito a esse contexto.

Com breve análise de todos esses trabalhos e suas especificidades, foi possível considerar que a intenção de escuta das crianças, no contexto da pré-escola, se destaca de maneira bastante expressiva. Ainda que não a discutam, especificamente, como temática, os autores a expressam em suas escritas, com o entendimento de que se configura sob o acolhimento a diferentes formas de ação e expressão das crianças. Duas autoras (Bezerra, 2016 e Araújo, 2017) atribuem destaque à expressão verbal das crianças, nesse movimento de escutá-las, e outros trabalhos enfatizam formas diferentes de expressão, sem especificá-las, levando a compreender que, de fato, a expressão verbal das crianças, no contexto da pré-escola, pode ser considerada o principal artefato de escuta. Esta demanda por posicionamento dos adultos que, em alguns trabalhos fica mais destacada, e noutros aparece de maneira indireta, evidencia a compreensão de que a escuta da criança é um movimento construído com elas, quando considerada sua capacidade para ação e expressão nos contextos escolares.

QUADRO 4 – Descritores: Escuta da criança + Formação Docente – CTDC

| Autor                           | Título   | Ano de publicação | Nível    | Palavras-chave   |
|---------------------------------|--|-------------------|----------|--|
| Kátia Cristina Fernandes Farias | As concepções das crianças sobre as características de uma boa professora de educação infantil | 2012              | Mestrado | Proposta pedagógica; professora de Educação Infantil; criança. |

Fonte: Autora (2020).

Conforme demonstra o quadro 4, apenas uma pesquisa com estes descritores foi selecionada. Em seu estudo, Farias (2012) discute a relevância de refletir a partir das falas das crianças, com vistas à avaliação da proposta pedagógica e à formação dos profissionais da instituição de educação infantil. Destacando a escuta da expressão oral das crianças, buscou compreender suas concepções sobre uma boa

professora de educação infantil em instituições pré-escolares. Embora considere que este seja o trabalho, dentre todos os encontrados na busca, por este e pelos outros descritores, que enfatiza a intenção de pensar a formação docente por meio da validação das expressões das crianças, percebi que nas outras pesquisas, ainda que de forma indireta, a escuta da criança aparece como recurso para refletir e indagar também a formação docente.

Considero que isso se evidencie no momento em que, por meio da escuta da criança, as escritas proponham pensar em diversas questões que abrangem o contexto da educação infantil, em práticas, tempos e espaços, relações entre crianças e entre adultos e crianças, e formas de expressão das crianças, por exemplo, o que, interpreto ser meio para buscar estudo e qualificação para as práticas docentes.

Na continuidade da análise das produções encontradas pela busca em plataformas, apresentarei os resultados da busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Nessa busca, não obtive resultado pela combinação de descritores, portanto, mantive o descritor principal: escuta da criança, por meio do qual fiz a seleção dos trabalhos que considerei mais próximos do propósito deste trabalho.

Quadro 5 – Descritor: Escuta da Criança – BDTD

| <b>Ano de publicação</b> | <b>Autor</b>             | <b>Título</b>  | <b>Nível</b> | <b>Palavras-chave</b>   |
|--------------------------|--------------------------|--|--------------|---|
| 2011                     | Fernanda Martins Marques | Concepções de crianças sobre a escola de Educação infantil   | Mestrado     | Concepções de crianças; educação infantil; brincar; atividades escolares; desenvolvimento infantil. |
| ;2012                    | Loide Pereira Trois      | O privilégio de estar com as crianças: o currículo das infâncias   | Doutorado    | Infância; educação infantil; fotoetnografia; currículo; currículo das infâncias.                    |
| 2015                     | Luciane Pandini Simiano  | Colecionando pequenos encantamentos... a documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas                                | Doutorado    | Educação infantil; criança bem pequen; documentação pedagógica; narrativa; Walter Benjamin.         |
| 2016                     | Vivian Alboz             | O olhar docente sobre escuta, autoria e protagonismo das crianças em uma escola municipal de educação infantil na idade de são paulo - Conquistas e desafios | Mestrado     | Educação infantil; infância; escuta; autoria; protagonismo; papel do educador.                      |



|      |                        |  |           |  |
|------|------------------------|--|-----------|--|
| 2019 | Tony Aparecido Moreira | Educação para o encontro: a experiência do outro e a experiência do fantástico entre crianças e professores                | Doutorado | Educação infantil; sociologia da infância; fantasia do real; ludicidade; imaginação. |
| 2019 | Eliana Maria Ferreira  | Educação Infantil no cotidiano: diálogos entre adultos e crianças  | Doutorado | Crianças; experiências cotidianas; educação infantil; docência.                      |
| 2019 | Anna Carla Luz Lisboa  | O processo de documentação pedagógica em uma experiência formativa na educação infantil: um olhar para a dimensão estética | Mestrado  | Documentação pedagógica; estética; educação infantil.                                |
| 2020 | Emily Alice Maiolino   | Formação continuada e acolhimento de professores da educação infantil a partir de narrativas docentes                      | Mestrado  | Formação continuada; narrativas docentes; educação infantil; acolhimento.            |

Fonte: Autora (2020).

Nos 8 trabalhos selecionados por meio dessa busca, conforme consta no quadro 5, Marques (2011), Trois (2012), Simiano (2015), Alboz (2016), Moreira (2019), Ferreira (2019), Lisboa (2019) e Maiolino (2020) destacam, de forma relevante, a participação da criança, quando foi possível identificar questões sobre a construção da documentação pedagógica e sobre o encontro entre crianças e adultos. Em parte dessas pesquisas, é possível perceber a presença do adulto/professor como alguém que está com as crianças, além de desejar compreendê-las.

Em sua pesquisa, Alboz (2016) destaca expressivamente uma intenção de investigar o olhar docente sobre escuta, autoria e protagonismo das crianças, desejando compreender como os professores escutam as crianças. Destaca que a consolidação de diálogo entre adulto e criança acontece quando há tomada de decisões em conjunto. Aposta haver, neste movimento, a possibilidade de os professores reconstruírem práticas e encontrarem novas percepções sobre a educação infantil e, no contexto das pesquisas, haver o desvelamento das vozes infantis. Considero que, diferentemente de outras pesquisas que envolvem mais diretamente a escuta da criança, o estudo de Alboz (2016) apresenta destaque pelo fato de buscar compreender de que forma essa prática ocorre, além de considerar também os seus impactos sobre o contexto escolar.

Na pesquisa de Marques (2011), a escuta da criança aparece como intenção de compreender suas concepções sobre a escola de Educação Infantil e, na pesquisa de Trois (2012), esta intenção de escuta se aprofunda com o propósito de compreender os modos de participação da criança na escola. A segunda autora

amplia a discussão considerando haver um currículo das infâncias, vivenciado como algo intenso, na relação entre adultos, crianças e mundo. Nesse sentido, expressa a compreensão de que o tempo não seja capaz de controlar o humano, e o silêncio, de calar os sujeitos.

Noutros 5 trabalhos, percebi um destaque interessante sobre o encontro entre adultos e crianças no contexto da educação infantil. Foi possível perceber que os autores consideraram a escuta da criança como um movimento importante de ser construído não apenas dos adultos com relação às crianças, mas de maneira sensível, mútua e dialógica, envolvendo todos os sujeitos na escola.

Lisboa (2019), destacando a construção da documentação pedagógica, fala sobre a importância do senso estético como possibilidade de ser, estar e viver em companhia na educação infantil. Também pensando por meio da documentação pedagógica, Simiano (2015), olhou para a relação entre adultos e bebês, destacando-se deste modo por discutir a escuta num contexto diferente dos demais trabalhos encontrados, que é a creche. Estes dois trabalhos propõem pensar em uma escuta mais sensível e capaz de acolher dimensões diferentes de expressão, ao abordar a construção do senso estético e ao considerar a escuta de bebês, sujeitos que ainda não desenvolveram a linguagem verbal, mas que devem ter consideradas e podem ter significadas as suas outras formas de expressão.

As pesquisas de Ferreira (2019), Moreira (2019) e Maiolino (2020) ao abordarem aspectos da escuta da criança, salientam também a escuta de professores, abrindo espaço para refletir sobre a formação docente. Ferreira (2019) destaca que o diálogo entre adultos e crianças, como dinâmica de trabalho pedagógico, influencia na construção profissional do professor e torna ambos sujeitos de aprendizagem. Em sua pesquisa, Moreira (2019) buscou identificar as disposições humanas necessárias ao desenvolvimento de uma educação para o encontro entre adultos e crianças. E Maiolino (2020), ao discutir a formação de professores por meio de texto prescritivos, discute a possibilidade de os docentes formarem-se numa outra perspectiva, que considere a construção de narrativas como forma de agir, produzir, lembrar, construir e ressignificar respostas. Salienta que essa pode ser uma alternativa para o acolhimento docente.

Compreendo que, de modo geral, os resultados encontrados por meio dessa plataforma se destacaram de maneira mais próxima ao propósito da busca, evidenciando questões mais próximas da reflexão sobre a escuta da criança e suas relações com a formação docente. Pela leitura dos resumos, considerei que estas pesquisas apresentaram aspectos peculiares, elucidando outras questões para refletir a produção neste contexto.

Apresento os resultados encontrados na plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO). A busca nessa plataforma evidenciou o resultado de 3 artigos num período mais recente, dos últimos 5 anos, embora também tenham sido buscados num período maior. Os resultados evidenciaram que a escuta da criança foi pensada e discutida por autores que são referência para a educação infantil.

Quadro 6 – Descritor: Escuta da Criança – SciELO

| Autor   | Título  | Ano de publicação | Nível            | Palavras-chave   |
|---|---|-------------------|------------------|--|
| Sonia Kramer; Maria Fernanda Rezende Nunes; Alessandra Evelin Brandolim Pacheco; Andrea Ferreira Campos Oliveira; Aline Lopes Martins | Encontros e desencontros de crianças e adultos na Educação Infantil: uma análise a partir de Martin Buber | 2016              | Não especificado | Interações entre crianças e adultos; práticas educativas; Martin Buber     |
| Silvia Helena Vieira Cruz; Sandra Maria de Oliveira Schramm   | Escuta da criança em pesquisa e qualidade da Educação Infantil  | 2019              | Não especificado | Crianças; participação; qualidade da educação; educação infantil           |
| Ana Carine dos Santos de Sousa Paiva, Janice Débora de Alencar Batista Araújo, Silvia Helena Vieira Cruz                              | O desenvolvimento da atividade “roda de conversa” em turmas de Educação Infantil                          | 2019              | Não especificado | Roda de conversa; Educação Infantil; Crianças; Interações; Linguagem oral. |

Fonte: Autora (2020).

Na produção de Kramer, Nunes, Pacheco, Oliveira e Martins (2016), a escuta da criança é destacada como potencialidade para captar e analisar crianças e adultos no contexto da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental. O propósito da investigação foi conhecer e repensar práticas e interações com as crianças ou entre elas. Dessa pesquisa, as autoras destacaram pontos positivos, como a escuta sensível das crianças pelos adultos; pontos negativos, como a invisibilidade das crianças; e ambiguidades: atividades mecânicas que não levam em

conta as interações infantis, como forma de refletir a necessidade de diálogo e mudança nos contextos escolares.

No ano de 2019, duas produções das quais Silvia Helena Vieira Cruz fez parte, foram identificadas como relevantes. A primeira que destaque trata-se de escrita que teve como base uma análise de publicações, realizadas entre 2008 e 2018, que abordavam a escuta de crianças entre 0 e 5 anos. Em sua escrita, Cruz e Schramm (2019) consideram que as crianças têm seus direitos violados e os reivindicam. Salientam que ser ouvida e ter sua opinião levada em conta é direito da criança, que deseja ser respeitada e valorizada em suas diversas características. Ainda, destacam que levar em consideração a perspectiva da criança, ajuda as instituições a se transformarem em espaços acolhedores que favorecem a aprendizagem. No mesmo ano, Paiva, Araújo e Cruz (2019) produziram trabalho discutindo o espaço da roda de conversa na educação infantil como oportunidade para as crianças expressarem suas opiniões e dialogarem, rompendo com a negação da escuta de suas vozes. Discutem que a roda de conversa deve ser problematizada, de forma que não seja utilizada como contexto de práticas transmissivas, e proporcione acolhimento aos saberes das crianças.

Percebi essas publicações como importantes de serem destacadas, pelo fato de apresentarem um refinamento de olhar e compreensão sobre o movimento de escuta da criança na educação infantil e trazerem alguns pontos importantes para indagar o impacto desta prática na formação docente. Acredito que estes serão trabalhos úteis para que algumas reflexões sejam geradas na pesquisa.

### **2.1.2 Compreendendo a escuta da criança no contexto da educação infantil brasileiro**

Após a análise de cada um dos trabalhos selecionados na busca, proponho discutir e fazer inferências que possam ajudar a refletir sobre como a escuta da criança e sua relação com a formação docente aparecem no contexto de um conjunto de pesquisas no campo da educação infantil. Portanto, além de pensar em como se expressa esta questão, foi possível construir algumas indagações que permitiram compreender de que maneira ela pode ser problematizada, aprofundada e ampliada.

Primeiramente, destaco que o fato de as pesquisas analisadas, principalmente as teses e dissertações, não terem como foco a escuta da criança, mas pensá-la como um dos elementos nos seus contextos, essa expressão não apareceu conceituada, mas significada em cada cenário, por meio das discussões que cada trabalho produziu, possibilitando-me fazer algumas reflexões.

Construí indagações que considero serem relevantes para pensar o movimento de escuta da criança no contexto da minha pesquisa: Quais poderíamos dizer que são as especificidades da escuta da criança no contexto educacional brasileiro? De que forma a escuta da criança e suas características, poderiam ser compreendidas como elemento cultural? Com a construção destas perguntas reflito sobre como a escuta da criança se caracteriza. Alguns indícios foram identificados na leitura dos trabalhos. Ficou evidente que as crianças são convidadas a expressarem seus pensamentos em muitas situações, de forma a contribuir com as reflexões que se deseja realizar e, de modo geral nas pesquisas, esse convite se relaciona com o reconhecimento sobre a importância da participação.

Assim, a escuta da criança, como meio para a participação, apareceu de diferentes formas, e para tecer algumas reflexões que considero importantes, destaco os seguintes contextos: a construção da documentação pedagógica; o currículo da educação infantil e práticas de oralidade. Nesses destaques, entendi que fica caracterizada a escuta da criança como meio, caminho, estratégia. Contrariamente a isso, uma das pesquisas define a documentação pedagógica como expressão da escuta, propondo movimento contrário. Ou seja, ao invés de escutar para documentar, entender que a documentação é uma expressão da escuta.

Com essas reflexões, afirmo a importância de compreender na presente pesquisa, a escuta da criança com um fim em si mesma, tanto para compreender as características culturais desta prática num dado contexto, quanto considerar, a partir disso, a possibilidade de relação com outras oportunidades de aprendizagem, para crianças e professores.

Por destacar-se a escuta da expressão oral das crianças na grande maioria dos trabalhos, que tinham como campo de pesquisa, especificamente, a pré-escola, reflito a possibilidade de que seja importante pensar sobre a escuta de outras linguagens

expressivas, especialmente neste contexto. Considero as diferentes formas de expressão das crianças, e para pensar sobre a etapa das crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, compreendo a existência de uma distinção na forma como se expressam, considerando a ausência e o início da construção da linguagem verbal na creche e a ampliação desta forma de expressão na pré-escola. Com destaque a uma forma de expressão, especificamente, quando se fala em escuta na pré-escola, por meio da participação oral, indago se as crianças da etapa de creche teriam a oportunidade de serem escutadas noutras legítimas formas de expressão: corporais, gestuais, algumas vezes de sonoridade ausente e, da mesma forma, se teriam as crianças da pré-escola, quando já possuindo a linguagem oral construída, suas outras formas de expressão reconhecidas. Permaneceria, portanto, o foco numa forma de expressão predominante, e que nossa cultura legitima como superior às demais linguagens? Com essas reflexões, considero importante refinar o olhar e construir reflexão sobre as diferentes linguagens expressivas presentes nas crianças e/se como os professores de pré-escola realizam esta escuta.

Nessa última reflexão, que diz respeito ao reconhecimento da linguagem verbal como forma de comunicação predominante na pré-escola, encontro outro ponto de reflexão. E se as crianças não nos comunicarem oralmente aquilo que pensam, como saberemos sobre seus interesses, necessidades, ideias, curiosidades, saberes? Esperaremos que nos digam? Organizaremos um tempo específico para que nos digam? Importante, sem dúvida, reconhecerem nosso acolhimento em oportunidade planejada. Mas isso contempla de toda forma as expressões das crianças? Para além disso, onde, quando e como poderemos escutá-las? E saberemos escutá-las de forma intencional quando a expressão vier de maneira imprevisível? Com essas reflexões, justifico uma compreensão emergente ao longo das leituras, que diz sobre o encontro entre criança e professor para que a escuta aconteça, se construa. Com essas reflexões, procuro me aproximar do significado de participação, destacada ao longo dos trabalhos como movimento construído com a escuta da criança, capaz de promover a ação democrática da criança na escola de educação infantil. Afinal, quando pensamos em escuta, de que tipo de participação estamos falando? Há como se pensar em escuta, sem adentrar a temática da participação? Creio que essas sejam indagações importantes a validar.

Nos artigos selecionados a escuta da criança aparece como foco, ganhando destaque em compreensão expressada por autora brasileira citada nas teses e dissertações analisadas. Silvia Helena Vieira Cruz foi mencionada por diversos autores nos trabalhos escolhidos. Em seu artigo mais recentemente publicado, dentre o material selecionado, ao retomar uma trajetória histórica a respeito da imagem de criança na pedagogia, destaca que a evolução de nossas compreensões sobre estes sujeitos de pouca idade ocorre quando rompemos uma visão tradicional e assumimos uma ideia emancipadora da criança.

Compreendo essa produção como importante para pensar o movimento de escuta da criança com mais profundidade, ao sinalizar a relevância de olharmos de maneira retrospectiva para a trajetória da educação, buscando indícios que possam favorecer uma construção de entendimento situada social e historicamente, sobre a imagem de criança e o movimento de escutá-la. Complemento essas reflexões destacando estudo de Cambi (1999), que apresenta indícios históricos que possibilitam compreender em qual momento o ser criança passou a ser percebido, reconhecido e indagado por perspectivas emancipadoras. No curso do século XIX, assumida em sua especificidade psicológica e na sua função social, a criança moveu-se para um lugar central na pedagogia, uma vez que a infância passou a ser vista como idade radicalmente diferente em relação à adulta, por ser portadora de valores considerados próprios e exemplares, como a fantasia e a comunicação (CAMBI, 1999). Com isso, voltaram-se os olhares para a criança, tornando-se ela sujeito educativo por excelência, e clamando a rearticulação das instituições educativas, com a criação dos jardins de infância, ao lado da escola. Na continuidade destas reflexões, Cruz (2019) volta-se para o tempo presente e destaca a abordagem educativa de Reggio Emilia-Itália, como uma das referências que destaca-se mundialmente, dentre outras, por propor uma imagem de criança nova, diferente, ressignificada.

Partindo destas reflexões, saliento a importância do cuidado para a escolha de referenciais que dialoguem com o contexto da pesquisa, diante do desejo de compreender um movimento de escuta situado social e historicamente, e não transposto dum contexto cultural externo como modelo e adaptação.

### **3. A CONSTITUIÇÃO DE UM ESPAÇO PARA NARRAR A ESCUTA E ESCUTAR A NARRATIVA**

Neste capítulo, busco apresentar o planejamento da pesquisa e o princípio do percurso construído junto ao grupo de professoras, com os primeiros indícios, a estruturação do espaço que as acolheria e a minha preparação enquanto pesquisadora, como alguém que colocaria em prática a escuta docente. Dialoguei com autores investigadores da narrativa, enquanto metodologia de pesquisa e como possibilidade de aprendizagem quando a experiência de vida se configura em narrativa, destacando-se Breton, 2020 e Clandinin e Conelly, 2015, como principais referências neste aspecto. Atribuindo especificidade à construção do contexto da pesquisa, foi aprofundado o entendimento sobre o tempo em que a pesquisa aconteceu, com suas devidas especificidades: pandemia da Covid-19, assim como os impactos sofridos nos contextos escolar e científico, com as necessárias e inevitáveis adaptações que se estabeleceram.

#### **3.1 ENCONTROS E AFINIDADES ENTRE ESCUTA E NARRATIVA**

A escolha metodológica se relacionou com os indícios que originaram esta proposta de pesquisa: narrativas de quatro professoras da educação infantil, decorrentes de suas vivências com as crianças durante a pandemia da Covid-19, que num compartilhamento espontâneo, sinalizaram haver busca por um espaço de escuta e formação docente. Assim, esta proposta de pesquisa narrativa, em relação com estudos das áreas da pedagogia, filosofia e sociologia, se constituiu.

Para Breton (2020), quando a experiência passa à linguagem, neste caso a narrativa, torna-se capaz de revelar processos de formação e constituição do sujeito e de sua existência, por meio da revelação de pontos de vista. Num exercício temporal de elaboração e expressão - conversão de fatos em histórias - esta capacidade de dar forma à existência é ativada com a tomada de consciência a respeito da própria vida, do viver, das experiências, mobilizando a construção da identidade e o reconhecimento das subjetividades.

Pensando que a narrativa se configura de um ponto de partida, de uma problemática, que é a experiência a partir da qual o conhecimento é elaborado (BRETON, 2020), reafirmo a questão da escuta das crianças, como nascente para o contexto investigativo que se configurou. Assim, compreendi que o sujeito dessa



experiência é o docente, construtor de narrativas, porque tocado, afetado, disposto a indagar sua existência enquanto professor/a de crianças, a partir de pontos de vista emergentes da vivência com elas, e potencialmente capaz de tornar-se agente e autor/a de seu devir (BRETON, 2020).

A abordagem da pesquisa narrativa, quando mobilizada em um contexto de formação, visa gerar efeitos de compreensão para o narrador que produz a sua narrativa e para os membros envolvidos no dispositivo de histórias de vida em formação, que experimentam a expressão e a recepção da história de si próprios. (BRETON, 2020, p. 1152).

Expressivamente configuradas por quem vivenciou uma experiência, ao ser pensada num contexto de formação coletivo, as narrativas podem se tornar uma ativação da escuta no outro, pela sensibilidade, fabulação e beleza que a lógica (BRETON, 2020) e a coerência, expressadas pelo narrador, representam (RODRIGUEZ, 2016).

E como poderia narrar com beleza, quem passou indiferente pela expressão do outro? Rodriguez (2016) sugere que, para narrar, é preciso, antes, saber escutar. Neste contexto, evidencio a potencialidade do entrelaçamento de escutas e narrativas nas relações entre: crianças - professora, professora - pesquisadora, professora-professora, como modo de envolver os sujeitos em um processo de formação co-participada (SUAREZ, 2011).

*Con sus relatos e historias de la propia vida en las escuelas los docentes estarían tomando visible, documentable, disponible, parte del saber pedagógico práctico que construyen en su carrera profesional.* (SUAREZ, 2017, p. 196)<sup>11</sup>.

Os significados expressos em episódios de escuta-narrativa, das professoras comigo, como coordenadora pedagógica, comunicaram formas para que a narrativa, como metodologia de pesquisa qualitativa, ao tornar visíveis fenômenos sociais (BRETON, 2020), pudesse ser compreendida e cumprir seu papel de acolher a complexidade da realidade educativa (RODRIGUEZ, 2016); nesse caso, como construção de sentidos de um evento e como experiência do vivido (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015).

---

<sup>11</sup> Com seus relatos e histórias da própria vida nas escolas, os docentes estariam tornando visível, documentável, disponível, parte do saber pedagógico prático que constroem em sua carreira profissional.

### 3.2 TEMPO DA PESQUISA: FÉRTIL PARA A CONSTITUIÇÃO DE NARRATIVAS

Acredito que a narrativa, como movimento subjetivado pela experiência, tenha mobilizado a busca autônoma das professoras por um espaço-tempo em que pudessem compartilhar. Segundo Larrosa (2002), “este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 27). Corroborando com essa afirmação, Lima e Geraldi (2015) apontam que “quando o professor conta uma história é porque, de algum modo, o acontecimento lhe tocou” (LIMA; GERALDI, 2015, p. 37).

Era o segundo trimestre de 2020, tempo em que a pandemia avançava, e com isso, a suspensão das aulas, eu, como coordenadora, buscava aprender com um grupo de professoras sobre o existir da escola de outras maneiras. Difícil era pensar numa organização que fizesse sentido para todos que viviam esse desafio e, principalmente, acolhesse e respeitasse as crianças. Além disso, também era tempo de pensar na construção de uma pesquisa. Como construir uma proposta diferente do imaginado? Como manter vivo o desejo de pesquisar, não podendo estar imersa na vida que pulsa na escola? Chegavam a mim narrativas, para além do pedido de ajuda, da busca por orientação.

As professoras continuavam a caminhada com as crianças, e do contato fora do espaço da escola, que se sustentava pela comunicação virtual nas chamadas de vídeo, no compartilhamento de imagens, na troca de áudios, aparecia a escuta do que diziam as crianças. Era um movimento atravessado por emoções, com vivacidade, quem sabe, a expressão por busca de sentidos encontrados nesse tempo.

Retomo alguns desses arquivos recebidos, prestando atenção aos ditos. Percebo fragmentos de encontros, breves histórias. Compreendo que, naquilo que eu acreditava ser uma busca por sentido, expressava-se, justamente, o encontro de algum sentido. Atraíram-me as narrativas. Escutava novamente, percebia o tom de voz, as palavras. Notava que o diálogo com as crianças, expressando o sustento de uma relação, dava ânimo às professoras. Seria uma forma de resistência da docência, das crianças, da escola de educação infantil? Com a chegada de outras e interessantes narrativas, considerei que o distanciamento revelava um espaço de fertilidade para esta forma de expressão.

O fato é que milhões de pessoas estão gravando fragmentos de seu tempo neste “limbo”, fazendo pequenos filmes, usando imagens e palavras para expressarem suas próprias experiências. Eles estão tecendo o tecido do cosmos que pode se tornar reconhecível para além deste limbo (BERARDI, 2020, s/p).

Marcada pelo desafio do distanciamento social, entendo que a pesquisa atravessou este tempo passando por momentos diferentes. Além dum instante inicial, que vejo como a provocação das primeiras narrativas, com as professoras ansiosas sobre como manter viva a escola de educação infantil, na descoberta do que seria a transição do espaço físico para o espaço virtual, compreendo que houve outros dois importantes tempos: a fase em que a escola se manteve virtualmente, sem a perspectiva do retorno, e a fase em que apenas algumas escolas retornavam. Entendo que cada uma delas impactou as comunidades escolares de distintas maneiras, provocando reverberações que, certamente, influenciaram na constituição das narrativas.

A crise em uma sociedade suscita dois processos contraditórios. O primeiro estimula a imaginação e a criatividade em busca de soluções novas. O segundo se concentra no retorno a uma estabilidade passada, seja a adesão a uma salvação providencial, ou a denúncia ou imolação de um culpado. O culpado pode ter cometido erros que levaram à crise, ou pode ser um culpado imaginário, bode expiatório que precisa ser eliminado. Manifesta-se, efetivamente, um fervilhar de ideias em busca de uma nova via ou de uma sociedade melhor. (MORIN, 2020, s/p).

Pela emergência das narrativas, a escuta das crianças comunicava sua importância no tempo do distanciamento social, em que a escola de educação infantil foi indagada fortemente sobre seu propósito. Ainda no momento inicial da pandemia, lembro-me da afirmativa que escutei, inicialmente, de alguns professores e, continuamente, de diversas famílias: “este será/foi um ano perdido”, me fazendo pensar sobre o quão ainda é frágil a identidade da escola de educação infantil, com essa afirmação que remetia à sua não importância na vida das crianças, em meio à pandemia da COVID-19.

Algumas justificativas, possíveis de serem determinadas, se relacionam com esta asserção: a preocupação de que as crianças não estariam sendo preparadas para o ensino fundamental, o não reconhecimento da capacidade das crianças para a construção de suas próprias experiências e saberes, e a invalidação das relações estabelecidas pelas crianças com o contexto escolar provisório, construído na

pandemia e por meio dele, por exemplo. Assim, creio que a escuta tenha possibilitado a algumas crianças estabelecerem com aqueles que souberam escutá-las, resistência para que seus modos de aprender fossem respeitados, acolhidos e até mesmo potencializados, e aos adultos, a argumentação pertinente para que as propostas referentes aos seus modos de aprender, pela experiência, fossem legitimados. As narrativas compartilhadas pelas professoras revelavam este indicativo.

### **3.3. ARTICULANDO UM ESPAÇO PARA A EXPRESSÃO DAS NARRATIVAS**

As professoras que narravam haviam encontrado um sentido, e eu gostaria de compreendê-lo com elas. Mas, além do grupo que eu conhecia dos meus espaços de atuação, outras professoras/es desejariam narrar? O que mais poderiam contar? Quais narrativas constituiriam, ao expressarem a escuta das crianças neste tempo?

Assim, considerei ser pertinente a formação de um grupo de professores/as para participar do estudo acontecer por livre manifestação de interesse. Foi organizada uma divulgação digital da proposta de participação na pesquisa, com preenchimento de formulário online, contendo dados e questões referentes à pesquisa, cuja divulgação aconteceria pelas redes sociais (Instagram, Facebook e Whatsapp da pesquisadora). O público alvo da pesquisa seria um grupo de até 10 (dez) professores/as da etapa de pré-escola de escolas da rede pública e/ou privada.

Com a divulgação do convite para a participação na pesquisa, manifestaram-se as professoras que desejavam participar do estudo, e formou-se um grupo composto por 10 (dez) docentes de educação infantil de Uruguaiana-RS, correspondendo ao número de integrantes previsto. O grupo constituiu-se de 6 (seis) professoras de escolas públicas municipais e 4 (quatro) professoras de escolas privadas.

O contexto para a realização do estudo, denominado: “A escuta das crianças em narrativa”, aconteceu com encontros quinzenais ao longo de 4 meses, totalizando 7 encontros, com duração de aproximadamente 2 horas cada. O formato dos encontros, online, foi definido considerando a situação pandêmica do município, no período da realização da pesquisa.

Os encontros foram pensados em três momentos diferentes:

(1) **Proposição de estudo e reflexão, com envolvimento da pesquisadora como formadora:** Com base no referencial teórico da pesquisa, e explorando registros produzidos pela pesquisadora nas experiências de professora e de coordenadora pedagógica - alguns expressos na trajetória acadêmico-profissional, foram alimentadas indagações com relação à escuta das crianças. A intenção, com este momento, era que a pesquisadora se aproximasse das vivências das professoras, impulsionando a participação criativa e autoral.

(2) **Apresentação das escutas das crianças, em narrativas:** Momento em que as professoras envolvidas se expressaram, narrando as escutas que fizeram das crianças. A proposta era que fossem compartilhadas cinco narrativas por encontro, intercalando-se em dois subgrupos. Assim, foi proposta como recurso para a narrativa a construção de registros das escutas e a relação de elementos (objetos, imagens e outros artefatos) que possibilitaram a identificação e o compartilhamento visível de alguns sentidos;

(3) **Espaço-tempo para diálogo entre o grupo.** Entre as partilhas das narrativas de escuta das crianças foram acolhidos e alimentados os diálogos procedentes, com a presença ativa da pesquisadora-formadora, alimentando a discussão e provocando outras relações e reflexões.

Foram considerados como artefatos de pesquisa, buscando geração de dados para análise:

(a) **Formulário online<sup>12</sup>:** Organizado através da plataforma do Google, um convite com informações a respeito da proposta de pesquisa, como forma das professoras manifestarem interesse em participar da pesquisa, e de a pesquisadora conhecê-las, bem como seus interesses e conhecimentos com relação à proposta de investigação. O formulário foi compartilhado por meio das redes sociais da pesquisadora, em tempo anterior ao início da pesquisa.

(b) **Gravação dos encontros por vídeo:** Devido à situação pandêmica no tempo da pesquisa, os encontros aconteceram de forma online, através da plataforma Google Meet, vinculada ao e-mail institucional da pesquisadora. Por meio desta ferramenta, foi possível realizar gravação de cada encontro;

(c) **Captura de imagens:** Foi realizada a captura de algumas imagens que

---

<sup>12</sup> Link para acesso ao formulário online: <https://forms.gle/eQ7jV4HtkYWZTd1AA>

correspondem às expressões de participação das envolvidas na pesquisa, durante o tempo síncrono dos encontros e ao assistir as gravações.

(d) **Registros construídos pelas professoras:** Foi proposto que as professoras registrassem a escuta das crianças com recursos materiais ou digitais, como possibilidade de acompanhar a narrativa compartilhada com o grupo e constituir registro para a pesquisa. O intuito era que a escuta das crianças, compartilhada em registro, enriquecesse a narrativa verbal das professoras, ao considerá-la composta por elementos subjetivos e reflexivos, que agregassem criativamente ao registro da experiência de escuta. Para Benjamin (1994), a narrativa é, e propõe, uma forma artesanal de comunicação, em que se imprime a marca do narrador.

(e) **Diário de bordo da pesquisadora:** Organizado como forma de registrar escutas e percepções da pesquisadora, foi compreendido como lugar em que o exercício da escrita reflexiva pudesse instigar, ao interpretar a realidade escrevendo, e também pudesse influenciar suas narrativas, posicionamentos e escritas posteriores. Segundo Warschauer (1993):

Este artesanato intelectual, organizado na prática do registro, ajuda a construir a memória compreensiva, que é diferente daquela repetitiva e mecânica. Ela não é só uma recordação do aprendido, mas um ponto de partida para realizar novas aprendizagens. (WARSCHAUER, 1993, p. 62).

Assim busquei preparar o espaço e preparar-me para as aprendizagens que viriam com o movimento nascente no grupo, ao compreender a artesanaria expressa no movimento de narrar a escuta das crianças e, a partir disso, construir registro de uma pesquisa narrativa.

### **3.4 PREFIGURAÇÕES DO ENCONTRO ENTRE ESCUTA E NARRATIVA: A ESCUTA NA PESQUISADORA-FORMADORA**

Clandinin e Conelly (2015) oferecem a noção de que, para fazer uma boa pesquisa narrativa, é necessário ser um bom ser humano. E, diante da perspectiva de assumir a escuta da narrativa de professoras, perguntei-me: como poderia, eu, construir as características dessa humanidade necessária ao contexto da investigação? Afinal, que é ser um bom ser humano para uma boa pesquisa narrativa? Revalidando um percurso inicial, em que a escuta das narrativas das professoras

sobre aquilo que escutavam das crianças me impactou, e creio que aí esteja um indício, busquei indagar o caminho para a construção e o aprofundamento possíveis, ainda que imprevisíveis, do saber da escuta entre adultos.

E considerei distinguir a escuta entre adultos e entre adultos e crianças, justamente como forma de acessar uma outra maneira de escutar, quem sabe até menos familiar e consciente, do que a escuta das crianças, neste contexto em que estaríamos juntas, as professoras e eu. Seriam estratégias semelhantes às que encontramos quando fazemos a escuta das crianças? Existiriam saberes específicos em nós, quando buscamos a escuta de quem consideramos nosso semelhante? Ou, considerando nossas diferenças é que poderíamos construir uma forma de ser e agir, perante o que o outro, criança ou adulto, expressa a nós? Acreditei ser pertinente fazer essas indagações buscando conceber, portanto, a humanidade, entendida aqui como sensibilidade para conectar-me ao outro, entre as habilidades necessárias a esta pesquisadora que desejava construir com as professoras uma escuta legítima. Partindo disso, busquei constituir meus posicionamentos junto ao grupo de professoras, que chegaria para narrar a escuta das crianças.

Reafirmo que para escutar as professoras, também refleti a narrativa considerando-a expressão de experiência de vida (BRETON, 2020). Nesse caso, a vida na escola, que ao ser contada, narrada, mobiliza e desloca quem a expressa, porque toca, impacta e transforma sempre que elaborada e reelaborada. E, tratando-se de pensar sobre o contexto da escola, concordo que há sempre uma história, que está sempre mudando e sempre encaminhando-se para algum outro lugar (CLANDININ E CONELLY, 2015); isso porque o que dá movimento ao sujeito e, portanto à história, é a experiência enquanto movimento de vida.

Assim, creio que a construção narrativa não conduza e seja conduzida a/por uma previsibilidade o sujeito narrador, e quem o escuta, uma vez que alimenta e é alimentada por imaginários, ideias e pontos de vista nascentes. Quais seriam os reflexos do narrar e do escutar, em voz e movimento, não se poderia prever, além do que também não poderiam ser previstas as reverberações destes acontecimentos sobre os sujeitos envolvidos. O papel do pesquisador, de observador ambíguo, sempre em deslocamento, é o de encontrar diferenças; permitindo que as diferenças desafiem as certezas, os valores, as crenças; é o de improvisar e adaptar-se às diferenças, e desse modo aprender como antropólogo narrativo (CLANDININ E

CONNELLY, 2015).

Portanto, outro saber seria compreender que toda história narrada nasce, para quem escuta, pelo ato do narrador, em momento, em instante, e considerar que isso demanda acolhimento do novo, rompimento de paradigmas, para que, aquilo que fosse escutado, não fosse da ordem da expectativa, do idealizado, uma construção conceitual já existente, mas um ponto ascendente de autoria e autenticidade, que merece cada narrativa.

Considerando haver um destaque de autenticidade que pudesse ser reconhecido em cada narrativa, atentei-me ao fato de que o narrado, quando escutado, no tempo real da escuta, pode provocar reverberações únicas, certamente diferentes, daquelas que emergirão pela análise, pela interpretação e reinterpretção dos registros construídos. A análise teria seu valor, no entanto, considere que um grande valor também estaria presente nos afetos de uma primeira escuta e nos seus atravessamentos. Corrobora essa argumentação, na busca de construir mais uma possibilidade quanto ao saber da escuta, o que Greene (2005) elucida sobre capacidade de sentir, mas não de nomear, quando são selecionados para narrar, certos aspectos de uma experiência. Pensando com Greene (2005), defendo não haver uma única possibilidade, mas a aprendizagem de ambas as capacidades, de sentir e de nomear, e, ainda, de nomear também o sentir, de forma que a experiência possa ser legitimamente reconhecida pela escuta.

Com isso, compreendi que nesses encontros poderia haver um entrelaçamento de experiências, pois além das narrativas das professoras, seria também a minha escuta, uma experiência, estaríamos todas buscando nomear, tornar visível, o vivido. Então, do meu lugar de pesquisadora, considere que um outro saber/desafio estaria em realizar o registro do diário de bordo não apenas com vistas à análise, mas com destaque aos sentidos, marcada pelos afetos que uma primeira escuta me provocaria e, posteriormente, ser capaz de ativar memória, conceitual e afetiva, assim como suscitar outras interpretações do que foi experienciado. Ao falar sobre o poder da palavra escrita, Greene, 2005, provoca a pensar que esta pode ser também uma condição da palavra falada, o de fazer-se ouvir, sentir, e ser visto. Dessa maneira, pensei ser possível construir uma estratégia de registro que possibilitasse, ainda que voltando à narrativa posteriormente, não escaparem as reverberações do instante da escuta, em respeito à identidade das narradoras e à autenticidade da narrativa.



E, pensando nas reverberações de uma escuta primeira, considere haver um outro saber importante a ser construído, o do silêncio, colocando-me na condição de pensar o reverso da fala, da expressão, que é a demanda do outro, que espera o que alguém tem a dizer, a contar, a narrar. O silêncio é a origem de uma ética, da construção dos sentidos e do mundo e, em particular, da construção do pensamento e das linguagens. Ele guarda uma força que leva o espírito a se voltar para o que não existe. É o silêncio entre as palavras que dá sentido à fala, e o mesmo acontece com o pensamento (NOVAES, 2014).

Assim, considero ser esse um saber imprescindível, para que, no contexto do encontro formativo em questão, possam nascer pensares movidos pelo coletivo, pelo cruzamento de ideias entre quem se faz presente, suscitando diálogos e provocando a existência do novo. Um desafio, neste sentido, porque rompe a perspectiva de um espaço formativo em que há uma condução direta, previsível e linear, do sujeito formador. Silenciar, por minha vez, seria acolher, abrir espaço para a inquietação e a democracia, o que não significaria ausência, mas esforço de presença. Novaes (2014) propõe importar-se com o silêncio e, neste silêncio, também com a significância das palavras ditas:

Damos com muita facilidade e até certo desprezo um “adeus” às palavras de maneira tão tirânica e tão natural que nem conseguimos colher as imagens que elas nos propõem. Sem o tempo do pensamento, a simplicidade das palavras e a riqueza dos sentidos desaparecem no fluxo tagarela. Sem a experiência do silêncio não se entende o que se diz. Ora, conhecer uma coisa é experiência; conhecer o sentido da fala é experiência. Se formamos nossas primeiras ideias a partir de signos e palavras (disposição infantil do espírito) – e isso não quer dizer pouca coisa -, corremos também um risco desde o início de nossa existência: muitas vezes usamos signos e palavras sem pensar no seu verdadeiro sentido. (NOVAES, 2014. p. 12).

Além do saber do silêncio, percebi a importância de aprender o uso da palavra, dos posicionamentos, das colocações, da construção de perguntas, de forma que sejam provocativas de novas ideias, e não apenas concordâncias ou validações, ainda que no contexto formativo essas também sejam importantes.

Clandinin e Conelly (2015) destacam a importância da atitude do/a pesquisador/a em relação aos seus participantes, como forma de promover a aprendizagem. Outro desafio considero, pois uma vez validada a emergência de sentidos no instante da escuta, como mencionei anteriormente, também constitui-se uma demanda a construção de atitudes e inferências momentâneas, aprendizagens

essas que serão construídas na vivência da experiência narrativa.

Com estas intenções de aprendizagem para a escuta das narrativas das professoras, me preparei para nossos encontros. Foram pré-figurações que me ajudaram a vislumbrar um contexto não tão novo, mas agora, com diferentes intencionalidades, de outro lugar, o de pesquisadora, embora a pesquisa faça parte da coordenadora pedagógica que sou, diariamente. Apesar de todos os pensamentos prévios, sobre como o território em que seriam narradas as escutas das crianças se configuraria, e a minha ação de escuta como abertura para a narrativa, tenho a convicção de que as aprendizagens da escuta, especialmente das professoras, ocorreu no tempo de nossos encontros. O que faço com essas prévias é delinear o intento de conhecer-me, humanamente, para constituir-me, para elas, da maneira mais honesta possível, por isso falo a mim mesma, pois é certo que sem fala seremos reduzidos a seres sem política, sem tolerância, sem poesia, em síntese, sem o humano (NOVAES, 2014).

### **3.5 ESPAÇO CONFIGURADO PARA ACOLHER A NARRATIVA DA ESCUTA**

Haviam muitos detalhes a serem pensados para os encontros. Tratando-se de um contexto de pesquisa virtual, meu primeiro desejo era que pudéssemos construir um espaço vivo, em que encontrássemos sentido para estarmos juntas, retornarmos a cada dia e nos mantermos conectadas até o final da pesquisa. Eu sabia o quanto seria desafiador. Não teríamos alguns elementos que a presença física possibilita, como a conversa mais dinâmica, a aproximação dos corpos, os diálogos paralelos entre pares...

Descobrimos, mais especificamente, no tempo do distanciamento social, que no encontro virtual o tempo é de cada um, de quem fala para que os demais realizem a escuta. Os microfones se fecham para um de cada vez, salvas vezes em que conseguimos expor um breve comentário de forma a não interromper ou atrapalhar quem fala, estabelecendo diálogo.

Por meio das reflexões no planejamento, percebi que muitos dos saberes necessários à sustentação do grupo deveriam estar comigo, formadora. E eu, de fato, acreditava que em comum com os contextos de formação presenciais, o que atribui sentido para o aprender em grupo, coletivamente, é a humanidade, a expressão e o

acolhimento que cada um compartilha. A partir das pré-figurações construídas anteriormente, e outras tantas que eu imaginava construir, busquei planejar os encontros de forma que o grupo se reconhecesse, se sentisse provocado e desejasse permanecer junto.

A permanência e o engajamento, portanto, eram características que eu via como essenciais para o nosso espaço de encontro. Poder dialogar, fazer trocas, era imprescindível para isso, mas construir os sentidos da escuta também era uma aprendizagem importante a se fazer. E, nessa segunda possibilidade, também via alguns pontos favoráveis com relação à virtualidade. Precisava pensar com otimismo, acreditar no novo contexto encontrado para a pesquisa. Quando se fala sobre o silêncio para a escuta, portanto, pensei haver potencialidade na necessidade de espera, de acolhimento da vez de cada uma. É no silêncio que nascem os devaneios, as lembranças despertam e florescem os sentimentos (NOVAES, 2014, p. 16). O tempo estaria voltado para quem narra, enquanto as demais se voltariam para a escuta. O planejamento e a organização dos encontros foi realizado de acordo com essas prévias considerações.

O primeiro, dos sete encontros realizados, teve como objetivo aproximar as professoras do espaço de estudo. Num primeiro momento, foi proposto que se apresentassem e narrassem ao grupo sobre o que as aproximava do espaço formativo, e quais as suas compreensões sobre a escuta das crianças. Num segundo momento, foi apresentada a proposta de pesquisa, com sua justificativa, os objetivos e o desenvolvimento. Era intenção que o acolhimento às professoras, neste primeiro encontro, pudesse oferecer elementos importantes para que a estruturação dos demais momentos acontecesse com sentidos capazes de conectá-las por meio das discussões propostas, além das suas próprias narrativas.

Como era intuito oferecer reflexões ao grupo com as temáticas relacionadas à escuta das crianças para alimentar as narrativas, por meio da ampliação de compreensões sobre o contexto da educação infantil, a partir do segundo encontro, conforme definido no projeto de pesquisa, o primeiro momento seria destinado à reflexão proposta pela pesquisadora. Alguns dos referenciais utilizados nesses momentos foram selecionados na construção, e outros sugeridos pela banca, na qualificação do projeto. As temáticas definidas emergiram, além destes dois momentos, pela construção do estado do conhecimento, destacando-se como

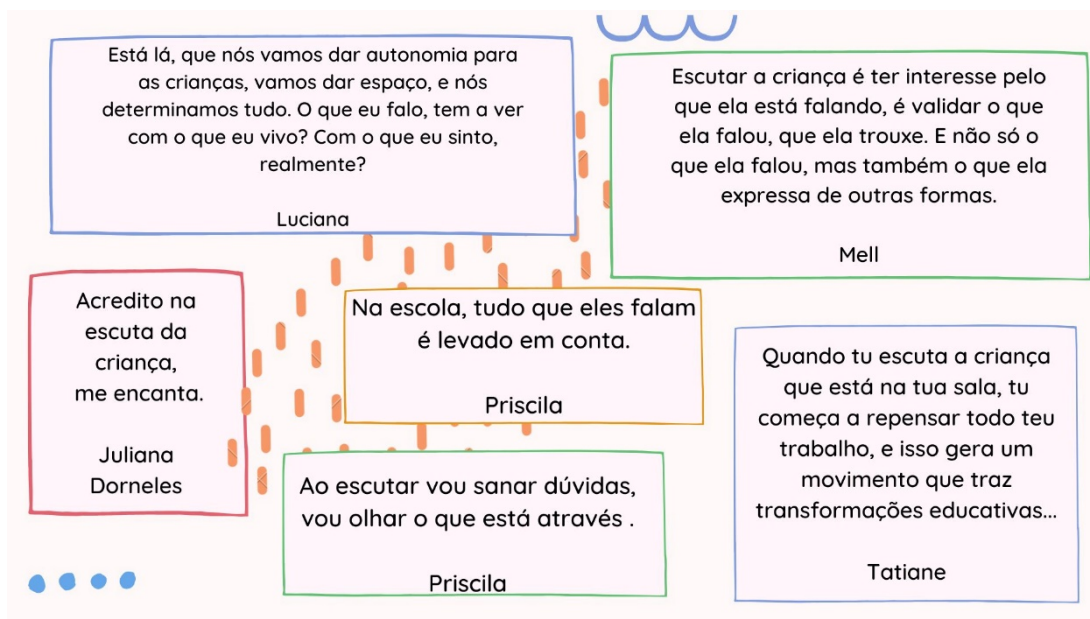
essenciais para que a formação docente, por meio da narrativa da escuta das crianças, pudesse se constituir ao tempo que essa escuta revelasse significados no contexto de aplicação da pesquisa.

Assim, definiram-se como temáticas a serem exploradas ao longo dos encontros: aspectos históricos da escuta das crianças; a escuta das crianças como garantia do direito à participação; o significado de escutar as crianças; o que se escuta da experiência da criança; a escuta das crianças na pré-escola e a escuta docente. Foi organizado um material de apresentação que pudesse estruturar visualmente para o grupo, a cada encontro, por meio do compartilhamento de tela, as ideias que se propunha discutir com estas temáticas. A estrutura visual, considerada importante para dar concretude às minhas intenções formativas com as professoras, foi organizada de maneiras diferentes a cada encontro, mas retomando uma mesma estrutura de percurso.

Após o primeiro encontro compreendi que as falas das professoras poderiam ter destaque, ao serem relacionadas com as temáticas definidas, atribuindo sentido à construção de aprendizagens. Com este movimento eu encontrava identificação com o que afirma Novaes (2014, p. 22): “Consulte sua experiência, e você chegará à conclusão de que nós compreendemos aos outros e a nós mesmos graças à velocidade de nossa passagem pelas palavras”. Minha ideia era oferecer uma nova oportunidade para que as professoras pudessem reconhecer seus próprios saberes quando estes se tornassem visíveis. A ideia, ao apresentá-los a elas uma vez mais, após a passagem rápida pelas palavras na narrativa, era possibilitar que pudessem fazer uma revisitação, uma tomada de consciência a respeito de seu potencial como capazes de contribuir e dialogar com o contexto coletivo da pesquisa.

Assim, foram relançadas as suas falas do primeiro dia no momento inicial de cada encontro, propondo uma abertura ao que seria discutido. Foi relevante perceber que, mesmo não intencionalmente, as professoras expressaram pensamentos sobre o que, mais adiante, eu desejava propor como reflexão. Por isso, minha busca por encontrar relação entre as expressões das professoras e as questões principais de cada encontro foi, sem dúvida, um movimento interessante de análise, pois percebi que, mesmo elas desejando comunicar sobre a escuta das crianças, principalmente, havia profundidade e atravessamentos naqueles pensamentos, expressados e vistos, como ainda iniciais, por mim e por elas.

Figura 3: Expressões das professoras sobre a escuta e a relação com o tempo – Encontro 4.



Fonte: Autora (2021)

Exemplifico a forma como o planejamento dos encontros foi desenvolvido, com fragmentos do 4º encontro, que reverberou pensares profundos e significativos nas professoras sobre a vivência do tempo, quando nos colocamos à escuta das crianças, registrados no subcapítulo 4.4. Após a abertura do encontro, com a retomada dos pensamentos relacionados com a temática proposta para o dia, a discussão foi proposta com minhas reflexões, construídas a partir do referencial teórico estudado e com artefatos culturais relacionados, como vídeo, poesia, obras artísticas e registros da minha prática docente com as crianças, compreendidos como importantes para potencializar as reflexões das professoras. Refletimos sobre o tempo como forma de entender as vivências das crianças ao nos conectarmos a seus ritmos e expressões, caracterizados por um viver não cronológico. Para alimentar estas reflexões, pensei que meus argumentos poderiam ser enriquecidos, de forma a nutrir as professoras poética ou filosoficamente, por exemplo, para além das minhas provocações pedagógicas e científicas neste contexto de pesquisa. Considerando que as questões sobre a vivência do tempo na educação infantil se conectam com a vivência do cotidiano, escolhi uma poesia de Taís Romero:

Escute o cotidiano de uma escola da infância...  
Silencie e escute...  
Depois, silencie e escute...  
Ao amanhecer, silencie e escute...  
Ao entardecer, silencie e escute...  
Ao anoitecer, silencie e escute...  
Agora, permita que a sua escuta esteja no compasso das batidas do seu coração...  
E escute demorado...  
Porque o cotidiano de uma escola da infância precisa de tempo para poder pulsar.  
Então, ao tempo fazemos um pedido:  
Salve a inteireza da infância.  
Salve a lucidez do educador.  
Tempo, tempo, tempo.  
Salve a poesia dos encontros.  
Salve a música do encantamento.  
Salve a esperança dos começos.  
Salve a coragem do inédito.  
Salve o confronto, o assombro e o outro.  
Tempo, tempo, tempo.  
Salve a formação da forma.  
Salve a memória do esquecimento.  
Salve a alegria da anestesia.  
Salve as crianças da pressa.  
Salve o que foi sentido e vivido nos encontros de todos os dias.  
Salve as escolas da escolarização.  
Salve as crianças da adultização da infância.  
Salve o tempo.  
E se por acaso, por distração, o seu tempo insistir em correr apressado...  
Pare, silencie, escute e lembre-se:  
Dentro da escola da infância pulsa o coração de uma criança.

Após a leitura da poesia, foi proposta a apreciação do vídeo do filósofo Walter Kohan<sup>13</sup>, que propõe pensarmos sobre a nossa relação com o tempo e sobre a construção da nossa temporalidade, destacada atualmente pela definição em Chronos, o tempo do relógio, um tempo que nos traz ausência de presente, porque na passagem rápida pelo agora, nos lança ao futuro, e sempre a espera do próximo instante. O filósofo nos diz que o acesso a outras vivências de tempo pode ser construído a medida que ampliarmos o presente, o agora, e que ele não se faz com uma aprendizagem do tempo, mas com a entrega aos momentos que nos dão prazer na vida, como a dança e a brincadeira, facilmente acessados pelas crianças. O autor reflete que a escola pode/deve ser um espaço para a vivência livre no tempo não

---

<sup>13</sup>Os diversos tempos escondidos no tempo | Walter Kohan | TEDxUnisinos  
<https://www.youtube.com/watch?v=hZc0AIA5Y8Q>

cronologizado, em que possamos aprender com as crianças uma vivência de permanência ampliada no presente, capaz de singularizar a experiência escolar em crianças e adultos.

Na sequência do planejamento do encontro, entendi que haveria espaço para conversar com as professoras por meio de memórias minhas quando docente, o que poderia exemplificar como, na prática da escola, escutamos, conectadas com o tempo facilmente acessado pelas crianças, o que sejam as suas experiências de aprendizagem. Lembrei de levar para o encontro uma das escutas que fiz das crianças, e que destaquei no capítulo 1, quando registrei minhas escutas e narrativas, mobilizadoras da construção da pesquisa, sobre as crianças terem encontrado espuma saindo por debaixo da pia e a grande escultura de espuma feita por um artista japonês. Nesta situação, busco oferecer, além das linguagens poética e filosófica, a artística, como forma de acessar outros sentidos nas professoras.

Com essa mobilização no princípio de todos os encontros, os momentos seguintes se estruturaram com a narrativa da escuta das crianças, alternando grupos a cada dia, e com momentos de diálogo entre as integrantes, que se inseriam, conforme a movimentação do coletivo, em diferentes tempos. Com os movimentos de participação as professoras apresentavam-se, caracterizando, a trajetória do grupo para além da estrutura que eu, como formadora, havia definido.

## **4 A ESCUTA DAS CRIANÇAS EM NARRATIVA: APRENDIZAGENS DOCENTES EM TRANSFORMAÇÃO NUM ESPAÇO DE PESQUISA**

Considerarei importante neste capítulo tornar visível a constituição da trajetória do grupo e os seus desdobramentos. A narrativa possibilitou acessar nuances que vejo com importância salientar, uma vez que atribuem sentido a cada reflexão construída no percurso da pesquisa, por mim e pelas professoras. Creio que houve muitos encontros e entrecruzamentos relevantes que caracterizam o compartilhamento de aprendizagens, possibilitando um caminhar enriquecido pelas experiências de cada uma. Convido novamente para dialogar com as compreensões emergentes da pesquisa Clandinin e Conelly (2015), que falam com importância sobre o significado da expressão narrativa e Novaes (2014), que reafirma as aprendizagens da narrativa por meio da ativação da escuta.

### **4.1 PROCURA DO ESPAÇO PARA NARRAR A ESCUTA DAS CRIANÇAS**

Antes de narrar sobre as narrativas, gostaria de contar um pouco sobre quem são as professoras, ou melhor, quem eram as professoras e como elas chegaram (considerando toda mudança que a vivência de narrar a escuta implicou), no período inicial da pesquisa, quando elas se interessaram por integrar este espaço. Ana Lúcia, Tatiane, Mell, Luciana, Elisângela, Valquíria, Priscila, Laís, e as Julianas...

Para melhor compreensão, identificarei os meus registros enquanto pesquisadora-formadora no diário de bordo, com a seguinte codificação (Diário de Bordo da Pesquisadora).

Algumas professoras eram atuantes em escola pública, outras em escola privada, o que considero importante destacar. Creio que essa diferença tenha influenciado a forma como participaram no estudo, especialmente no tempo em que a pesquisa foi realizada, durante a pandemia da Covid-19, quando sabemos ter havido discrepância entre as formas como a escola de educação infantil tornou possível, para algumas crianças e suas famílias, a permanência do acesso a esse contexto. Mas porque estas professoras? Porque elas se interessavam por compartilhar as escutas das crianças? No primeiro, dos sete encontros que foram realizados, era objetivo conhecê-las, buscando compreender, para além das diferenças, o que as reunia.



Estavam todas alegres: os sorrisos me comunicavam tranquilidade, paz, e ao mesmo tempo, curiosidade. Como era possível ler as expressões pelas telas? Pelo visto, estavam preparadas com um bloco de anotações, num ambiente silencioso. Eu desejava corresponder às expressões, acolhê-las, deixá-las à vontade e, ao mesmo tempo, não parecer indiferente com o silêncio. Queria comunicar que eu me importava com o que desejavam narrar. Como um espaço comunica sua intencionalidade? Como eu percebo o que acontece e pode acontecer ali? O que me comunica isso? Do que um espaço assim se constitui, um espaço de formação de professores virtual? (anotações do Diário de Bordo da Pesquisadora).

Perguntei a elas: “O que te traz aqui? O que mobilizou teu interesse em participar do grupo?”

Figura 4 – Interesses das professoras ao participarem da pesquisa



Fonte: Autora (2021).

Com as falas que apresentavam as professoras, por meio de suas breves histórias, encantamentos, anseios, dúvidas, curiosidades e compreensões, foi possível movimentar outras indagações em mim, como pesquisadora-formadora. As narrativas iniciais comunicavam possíveis caminhos a seguir, alguns imaginados, outros descobertos naquele instante, mas todos reveladores de sentidos que me impulsionaram, com a escuta e o registro que eu fazia no diário de bordo. Esses seriam os pontos de partida que eu destacaria para que o grupo se reconhecesse nos nossos próximos encontros, e para que o reencontro pudesse, em todas nós, fazer sentido. Após o primeiro encontro, iniciei um diálogo com estas ideias, buscando compreender quais sentidos haviam mobilizado as professoras para estarem reunidas.

Dois desdobramentos principais se destacaram em minha análise, quando me perguntei sobre quem eram as professoras que chegavam ao grupo e o que as movia para este lugar: o desejo de encontrar sentido para a docência na educação infantil e as indagações sobre como escutar as crianças no contexto da pré-escola.

Assim, quando Elisângela contava sobre sua retomada após 30 anos de formação inicial, Ana Lúcia dizia que desejava ser melhor com as crianças, Mell falava sobre escutar e ser escutada, Valquíria destacava sobre aprender quando ouvimos o outro, e Juliana se perguntava sobre o que fazer com a escuta, construía-se em mim a percepção de que o grupo afinava-se quanto ao seu propósito de encontro. Com suas diferentes questões, elas assumiam o desejo de construir um espaço de relação, de encontro, de diálogo, e, principalmente, de escuta recíproca. Ficava claro, desde então, que a escuta das crianças não se dissociava da escuta enquanto movimento de vida.

A vida interior, que seria mais bem designada como pensamento individual, supõe, pois, um ponto de vista sobre o mundo com as janelas abertas. Com esta contemplação, as lembranças são despertadas e os sentimentos florescem. (NOVAES, 2014, p. 24).

Assim, conforme diz NOVAES, 2014, a aprendizagem para a docência, para as crianças, florescia como aprendizagem do ser e do existir pessoa/professora, pela legitimação de um pensar expressado e reconhecido pela escuta. E mais do que isso, com a possibilidade de abrir este pensar, torná-lo visível a outros sujeitos capazes de acolhê-lo e construir identificação com eles.

Ficava clara a manifestação da aprendizagem pela experiência, o grupo transparecia o acolhimento sobre a proposta do espaço, de que aprenderíamos em relação, articulando saberes, incertos e emergentes, que estariam por vir. Correspondiam positivamente ao que afirma Contreras (2010), quando diz que a experiência nos possibilita construir um saber que prepara para estar diante do inesperado, do não sabido, e receber os acontecimentos como algo que precisamos ressignificar.

Havia, portanto, uma abertura ao novo, mais do que isso, a busca e o desejo de conhecê-lo. Quando Ana Lúcia diz que deseja aprender a ser melhor; Mell expressa que “nós precisamos na busca da escuta, ter uma escuta nossa” e Valquíria afirma que “quando ouvimos o outro aprendemos melhor”, percebo a maneira como cada uma se coloca em processo de aprendizagem, de mudança, assumindo a própria transformação como condição para a qualificação da docência na educação infantil. Ficava visível que parte das professoras compreendia que a construção de um saber para as crianças poderia perpassar a elaboração de vivências que independem da relação com elas. Há uma aprendizagem pedagógica quando nos vemos de outra forma nas relações educativas, quando entendemos de outra maneira o que fazemos e buscamos como educadores (CONTRERAS, 2010), uma vez que trata-se do encontro e da relação humanos. Inclusive, denunciaram a contraditoriedade que pode existir quando a escuta das crianças é buscada sem que a escuta docente exista. Buscavam, portanto, a coerência em suas práticas e discursos?

O segundo ponto expressado pelo grupo, que também diz respeito à formação docente, mas com foco na construção da escuta no contexto da pré-escola, revelou diferentes perspectivas quanto ao trabalho nesta etapa da educação infantil, e sobre o que significa escutar esta criança. Quando Laís relata que “vê na pré-escola um resultado imediato” percebo revelado um entendimento que coloca a criança como alguém que deve corresponder à espera do adulto, produzir, mostrar resultado. Com relação a este aspecto, se expressa no contexto da pré-escola, a pesquisa de Silveira, 2020, que tem como título: “Profe, tem trabalho ou a gente pode brincar?”, infere que: A educação escolar, tal como está posta, é organizada sobre atividades formativas cujo objetivo é preparar o ser humano para que na idade adulta possa ingressar no mercado de trabalho (SILVEIRA, 2020, p. 59). Nesse sentido, entende-se que a criança deixa de ser vista no presente, para assumir uma posição de correspondência

àquilo que os adultos idealizam como relevante para sua constituição enquanto sujeito. E as propostas feitas às crianças se constituem nesta perspectiva.

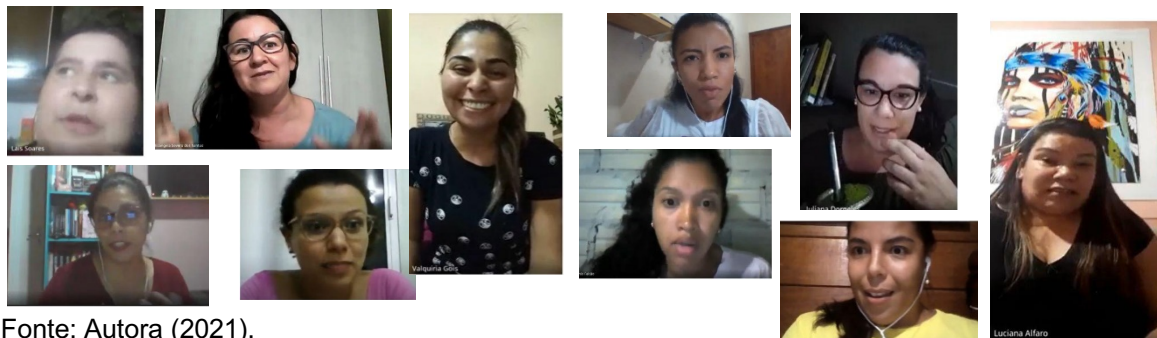
Ainda refletindo sobre a perspectiva de captura da criança por parte do adulto, quando Juliana afirma que “quem sabe escutar a criança tem a turma ganha”, compreendo que, mesmo manifestada como um movimento de acolhê-la e reconhecê-la, com esta expressão, a escuta se manifesta como uma busca de “dominação” de um grupo de crianças, trazendo a centralidade da prática para a figura da professora. Essas duas expressões contribuíram para que problemáticas, que entendo como ainda comuns no contexto da pré-escola, fossem levadas à discussão, possibilitando que pudéssemos, posteriormente, indagar a identidade deste contexto.

Outras duas colocações de professoras que integravam o grupo chamam atenção para a escuta no contexto da pré-escola e se relacionam com dados levantados na construção do estado do conhecimento. Dizem respeito à valorização da expressão da criança por meio de suas vozes, da expressão oral. No tempo em que a pesquisa foi realizada, creio que esta forma de escuta tenha expressado seu valor, uma vez que os recursos para a relação com a criança, limitados a relação virtual, ofereciam de maneira mais prática esta possibilidade. Tatiane afirmou esta alternativa, quando disse: “Hoje cuido o *whats*, o que buscam relatar, o que tentam contar.” E Luciana, por outro lado, refletiu sobre esta ser uma forma de escuta predominante: “Só vemos o que as crianças nos falam com palavras, devemos perceber expressões e interpretá-las.” Sua afirmativa possibilitou refletir sobre a limitação que se exerce por meio deste movimento, para que percebamos outras expressões das crianças e as interpretemos. A que ponto a predominância da escuta das vozes das crianças estaria ligada à realidade do contexto pandêmico ou, além disso, à cultura docente das professoras?

Todas estas reflexões que emergiram das falas das professoras se tornaram possíveis por meio da compreensão dos seus pensamentos em palavras e, da mesma forma, eu refletia com suas ideias sobre a escuta para além desta forma de expressão, gostaria de escutá-las. Havia algo mais transitando entre o grupo que necessitava de maior sensibilidade para compreender, dizia respeito ao que eu podia ver por meio das câmeras, a expressão corporal limitada aos rostos, nos movimentos faciais: os olhos, as bocas, certas vezes apareciam também as mãos...(Figura 5). O ar era de expectativa! Essas também eram pistas que cada uma trazia sobre a contribuição de

suas subjetividades ao grupo.

Figura 5 – Expressão corporal das professoras



Fonte: Autora (2021).

Este trecho do meu diário de bordo de pesquisadora expressa que:

Me percebi no lugar de pesquisadora-formadora. Sabia que teria de ser diferente, mas como, só descobriria na experiência do encontro com as professoras. Me vi, honestamente, interessada em escutá-las. Me nutri de calma, de tranquilidade, e silencieei. O silêncio me deu tempo para pensar em outros ritmos, e nesses ritmos escolher o que falar, o que expressar. Minha alegria pela sintonia que se estabelecia se ampliou para sorrisos. E acredito que os sorrisos tenham ganhado um significativo espaço na escuta delas. (Registro do Diário de Bordo da Pesquisadora).

#### **4.2 APRENDIZAGEM DA NARRATIVA: O PERCURSO DO GRUPO E SUAS TRANSFORMAÇÕES**

Narrar a escuta das crianças possibilitou a todas nós construir muitas aprendizagens, e destaco que aprender a narrar foi uma das principais neste tempo. Para falar dessa aprendizagem e de seus reflexos, olho antes para o trajeto que construímos, o caminho que percorremos. Revisitando a documentação da pesquisa, percebi que dois encontros, especificamente, foram importantes para compreender como, narrando, o grupo iniciou a construção e o compartilhamento de saberes. As primeiras narrativas da escuta das crianças, no segundo e no terceiro encontros, comunicaram indícios importantes para compreender os desdobramentos do estudo, como o grupo posicionou-se, revelou-se, deslocou-se e transformou-se. Nesses dois encontros todas as professoras, divididas entre os dois dias, narraram a escuta pela

primeira vez. Era sugestão que usassem uma imagem como apoio para a expressão da narrativa.

Esperei as professoras animada. Era reflexo do que vivenciamos no encontro anterior? Estava curiosa, o que elas haviam preparado? Ao tempo que eu retomava as escutas que havia feito delas, estavam silenciosas. Pensei que tinham o desejo de narrar, expor-se, colocar suas experiências para o grupo. (Registro do Diário de Bordo da Pesquisadora).

Acredito que a primeira narrativa expressada por cada uma teve significado importante, visto que foi um movimento de entrega, diante do desconhecido. E, neste movimento de entrega, houve participações singulares, diversas e diferentes entre si. Apareceram breves e curtas narrações, e todas elas contavam passagens de encontros ou diálogos virtuais com as crianças, caracterizando-se pelo tempo vivido. Para além do acolhimento, que eu desejava fazer desde o princípio, deparei-me com desconfortos e inquietações, percebendo imagens de criança atreladas ao modo como acreditavam escutá-la. Mas era tempo de retomar aquelas pré-figurações com relação à construção da escuta em mim e atentar-me, neste momento, especialmente, a humanidade e ao silêncio, como capazes de me conectar com as professoras. Entendia que assim, fortalecendo a minha escuta, poderíamos continuar a caminhada de forma ética.

O que significava narrar a escuta, afinal? Retomando o registro dos encontros, percebi que o grupo indagou-se na prática sobre o que isso significava, uma vez que, de fato, não haviam formas de narrar semelhantes, as escolhas, o modo de se expressar, e outras singularidades, evidenciaram isso. Algumas professoras chegavam mais seguras, enquanto outras demonstravam postura de atenção, cuidado e observação. Parte delas evidenciava confiança, enquanto outras pareciam duvidosas sobre a escolha feita. E não havia nada para dizer sobre o que seria certo ou errado. O que eu sabia, como pesquisadora, é que minha escuta também teria de aprender a distinguir narrativas, de forma a não classificá-las. Como eu poderia contribuir com o grupo para a construção do processo de narrar a escuta? Eu acreditava que o sentido de narrar poderia se revelar na espontaneidade com que a narrativa se constituiria, percepção que ficou do tempo em que o indício inicial da pesquisa apareceu. E propondo pensar na relação entre quem narra e quem escuta,

relacionando-se com a perspectiva da fluidez, Clandinin e Connelly (2015), validam o que diz Coles, afirmando que ao identificar certo grau de entusiasmo e de coerência que o narrador dá a sua história, será possível constituir-se um bom ouvinte. Acreditei que essa ideia possibilitaria um encontro, e nos mobilizaria.

Com a expressão das primeiras narrativas naquele dia, algumas indagações surgiram: Qual a influência da imagem como recurso, naquele momento, em que as professoras iniciaram suas narrativas? Perguntei-me porque senti certo apego ao recurso construído por algumas delas (apresentação em tela compartilhada). Como as professoras teriam compreendido esta proposição? Era como se o recurso de imagem fosse uma comprovação daquilo que escutaram, uma ilustração. Esse era um recurso que apoiava a escuta ou a narrativa, afinal? Outro instrumento que surgiu foi o bloco de anotações que algumas professoras traziam consigo. Aqui destaco uma situação, especificamente, da professora que lia o escrito, como se desejasse narrar ao grupo a transcrição da escuta que havia feito. Compreendi que esses movimentos sinalizaram um começo, um ponto de partida. Estavam fazendo as suas experimentações, sobre o que poderiam construir em nosso espaço compartilhado. E eu pensava poder oferecer algumas pistas, mas também confiava que o grupo construiria os seus sentidos na caminhada.

Uma narrativa, especialmente, me conectou com o pensamento de Clandinin e Connelly, 2015, sobre a identificação de uma história e a constituição do bom ouvinte. Meus sentidos ativaram-se, não foi preciso fazer esforço para escutar o que aquela professora contava. Compreendi que se estabelecia, de fato, uma conexão, entre eu e ela, e entre ela e as demais professoras. E percebi que isso não acontecia exatamente pelo que ela narrava, mas como narrava. Ela narrou com entusiasmo, alegria, seus recursos eram as palavras, atravessadas por emoção.

Mell chegou espontânea, leve, para narrar a escuta. Com entonação, as palavras fluíram... Contou um diálogo seu com as crianças, em que conversavam sobre abelhas, a partir da representação de uma abelha, criada por um menino, com semente e palitinhos. Contou que trouxe para o diálogo com as crianças que falavam da abelha um fato de sua vida (a cachopa de abelhas que havia em sua casa) e nisso se conectou, impulsionou. Pela sua narrativa, a conexão dos assuntos entre as vivências das crianças e a dela, mobilizou reflexão e a possibilitou ver outros caminhos... Enquanto falava, indagava-se sobre suas colocações diante das crianças. Mell

mostrava que fazia duas escutas, dela mesma, e das crianças, passava-me a impressão de que estava despreendida: narrava, se movimentava, e assim me contagiava. Quem sabe era esta a minha expectativa com relação às outras professoras. Mas elas verificavam o registro, como o que acompanhava suas falas, e isso as levava a narrar de modo diferente, mais cuidadoso e noutra ritmo. Isso distraía minha escuta, fazia esforço para prestar atenção: o que as deixaria mais livres, mais soltas? Era a proposta de representação, ou a compreensão sobre estas representações que havia as paralisado? Do que precisam estas professoras para a narrativa viver?, me perguntei. (Registro do diário de bordo da pesquisadora).

O terceiro dia e a inspiração do segundo...

Neste dia, comecei a perceber mais efetivamente as expressões do grupo. Todas haviam chegado com vontade de falar, conversar, trocar ideias. Cada narrativa provocava reações e sensações diferentes, que se conectavam no grupo. Pelas movimentações corporais e expressões faciais, achei importante fazer fotografias, haviam poses, gestos e reações interessantes... (Registro do diário de bordo da pesquisadora).

Acredito que tenha feito diferença para as professoras, do segundo grupo que apresentou as primeiras narrativas, ter narrado após escutar as colegas. Questiono-me: as narrativas do dia anterior inspiraram as professoras? Estavam começando a constituir pertencimento com relação ao nosso espaço de pesquisa? Pareceu-me que a palavra ganhou força e sentido nas suas vozes. A primeira professora a narrar naquele dia começou demonstrando intencionalidade em sua escolha. Optou por narrar três situações de diálogo com uma criança de sua turma, via *whatsapp*. Tratava-se de diálogos espontâneos que aconteceram entre ela e um menino. Definiu sua narrativa como “Resenhas do Samuel”, uma criança de 5 anos.

Então, o Samuel se mostrou desde o início, logo que ele começou a sua participação na turma, muito ativo e atento a tudo. A mãe, logo no início contou que todos os áudios que surgiam (no grupo de *whatsapp* da turma), ele pedia para ouvir. A mãe dizia: ‘Não, não é nada importante o que teu colega falou’. E o menino insistia para ouvir. Então, eu comecei, mesmo que à distância, a criar um vínculo muito importante com o Samuel. Ele é meu aluno com quem eu mais converso, via *whatsapp*. Então, quero apresentar três situações: primeiro é de quando roubaram o celular da mãe de Samuel.



Fiquei duas semanas sem contato com o Samuel. Então, por pressão dele, a mãe foi na escola, deixou o número novo, porque o Samuel queria fazer as atividades e entrar em contato comigo. O segundo áudio foi em uma noite, eu já estava deitada, quando eu vi um áudio do Samuel: “Mãe, como fala, como fala? Buenas noches professora!”. Foi uma semana em que a maestra Raquel estimulou muito eles a enviarem áudios de “buenos días”, “buenas tardes”, e eu vi que o Samuel não se pronunciou, talvez por não se sentir seguro. Mas pra mim ele enviou, e eu enviei pra ele: Buenas noches, Samuel, hasta la mañana, besos de la maestra Tati. Então, assim, ele treinou comigo o espanhol e, no outro dia, ele enviou áudio no grupo da ‘turminha’, falando buenos dias para a maestra, falando o nome dos personagens, que era um ursinho. O outro áudio ele me enviou à noite: ‘Profe, eu estou assistindo a novela gênesis, que tem muitas espadas’. E a mãe gritou no fundo: Não é espada, nada, é bíblica. Eu respondi: ‘Sim, Samuel, às vezes eu também assisto à novela gênesis, que conta uma história lá de antigamente, de antes de Jesus Cristo’. E a mãe mandou um áudio: ‘Profe, o Samuel inventa, dizendo que essa história bíblica é de espada’. E eu respondi: ‘Não, mas eu entendi o que ele quis me dizer, o que chamava a atenção dele na novela eram as espadas, era a luta, porque tinha muita luta. Eu assisti algumas vezes, e tem muita luta, muita guerra’. E ele me respondeu afirmando, dizendo que a mãe estava ‘inventando’. Nos encontros online, quando ele participa, gosta de falar, se as crianças demoram, ele diz: se ela não vai falar, eu vou falar... E daí ele conversa... (Trecho recorte da narrativa da professora Tatiane).

Seguindo sua narrativa, a professora Tatiane teceu algumas reflexões:

A maioria das vezes eu respondo por áudio, não por figurinha, para que as crianças possam me escutar. Percebo que ele é uma criança muito espontânea, que gosta de ser ouvido. E vejo que ele encontrou em mim um adulto, mais um adulto que escuta ele, que o observa, os posicionamentos dele, sem corrigi-lo de uma forma ríspida. A criança necessita muito da explicação do adulto. Hoje em dia, a gente percebe que a criança não aceita mais o porque não, e o porque sim, tem que ter uma explicação. E às vezes, até mesmo uma explicação científica, né. Vejo que o Samuel é muito esperto e antenado para esta questão da socialização, da fala especialmente, de se expressar. E essas são as ‘resenhas’ do Samuel. Se eu construísse algum material, iria me deter muito na imagem, e não conseguir falar do Samuel. (Trecho recorte da narrativa da professora Tatiane).

Havia na narrativa da professora uma resposta para aquelas indagações que

eu fazia anteriormente sobre como o uso de uma imagem e/ou recurso poderia influenciar na construção da narrativa. Ainda assim, continuava me perguntando: A aprendizagem da narrativa acolheria, posteriormente, algum tipo de recurso como apoio? Quem sabe haveria sido uma sugestão precipitada, da minha parte... O que surgiria mais adiante, com relação a esta ideia?

Dando continuidade às reflexões, pensei sobre outras coisas que revelava esta narrativa. Refleti sobre como o menino buscava, em seu contexto de vida familiar, elementos para dialogar com a professora. Creio que a comunicação por áudio no *whatsapp* foi um meio que possibilitou significar a relação, o encontro, a constituição de experiências na escola; nesse caso, pelo compartilhamento de vivências. Do outro lado, estava um adulto que se importava com o que ele tinha a dizer, e correspondia. Vejo com importância destacar como a professora acolheu a experiência de vida do menino, tal como ela é, buscando escutá-la, e me fazendo refletir sobre o quanto a cultura de distintos contextos sociais adentrou a escola pelo contato telefônico. No encontro dos dois, expressado na narrativa, percebo uma forma de diálogo incipiente, mas legítima e potente, com vistas ao aprofundamento de uma relação de aprendizagem, com a reverberação de princípios éticos, políticos e estéticos, na expressão da professora Tatiane.

Reafirmando a intenção presente no grupo, de estabelecimento de diálogo com as crianças, explícita nas primeiras escolhas que faziam as professoras, outra narrativa chamou a atenção, como elemento para refletir os primeiros sentidos expressados.

**Há muitas pérolas que escutam das crianças.** Separei meu vaso de flor e as fotos da Isabele para mostrar. Teve um meet que eu achei muito engraçado com a Isabele, que nós estávamos contando uma história sobre amor, conversando sobre sentimentos. E nós tínhamos que demonstrar algumas coisas que mostrassem o significado de amor. Eu mostrei algumas coisas, fotos minhas, fotos da família, todas as coisas que me despertavam o amor. E mostrei um vaso de flores que tinha ganhado do meu esposo, um dia antes. Desde então, o meu bom-dia da Isabele, todo dia, é alguma coisa mostrando flor. Ela disse: professora, eu tenho que botar flor, porque sei que tu gosta. Atrás da mesa da minha casa, em que eu trabalho, tenho aqueles vasos de parede com flores, e deu acaso que todas as violetas estavam com flores naquele dia. Eu bati foto e mostrei pra Isabele. Ela disse: Nossa, muito show! Mas tu ama flores

mesmo, né?. Então, eu fui lá fora e bati mais umas fotos de flores, roseiras, e passei pra ela. Tu é mesmo apaixonada por flores, disse ela. E eu disse: Sim, sou apaixonada por flores. Aí, todo dia, ela faz questão de colocar uma foto de flores e, outro dia, tocou a campainha aqui em casa, um dia antes do dia das mães. Era a Isabele com sua mãe, carregando um vasinho com violeta. Disse que viu, que aquela cor de violeta eu não tinha na parede. **A minha mãe disse, que quem dá o presente de dia das mães, é o filho pra mãe, mas a minha professora é igual à minha mãe.** Até hoje eu olho para a flor e me desmancho chorando, porque, quando tu vai esperar uma atitude destas da criança? Quando eu ia me dar conta de que, aquela cor, não tinha ali? Eu fiquei apaixonada! (Trecho recorte da narrativa da professora Elisângela).

Com esta narrativa ficou evidente que houve, por parte das professoras, a invenção de estratégias para o estabelecimento de diálogo com as crianças. E as crianças construíram essa correspondência de forma interessante, também marcando singularidades a cada encontro. Nesse caso, o diálogo constituiu-se tendo como mote a questão das flores, identificado pela professora e acolhido pela criança. As grandes indagações que proponho aqui são sobre a imagem de criança e de docência que nutrem a professora, por perceber que sua expressão declara uma relação romantizada entre ela e a criança, contrapondo-se aos princípios éticos, políticos e estéticos que identifiquei na narrativa anterior como constituintes de uma escuta legítima. Algumas expressões convergem para essa compreensão que construo, quando a professora destaca como “pérolas” o que escuta das crianças e a forma como acolhe a comparação que a criança faz, entre a relação com sua mãe e com a sua professora. Além de pensar sobre como as imagens de criança e de docência atravessam a escuta da professora, me questiono sobre como, além disso, elas envolvem a criança e mobilizam a sua participação.

O movimento das professoras para a existência de diálogo entre elas e as crianças se manifestava expressivamente nas narrativas, com suas devidas peculiaridades. Parecia-me que viam com importância investir, primeiramente, no sustento da conexão, e que a cada reencontro com as crianças isso era descoberto, redescoberto e inventado. Eu via que, além das possíveis intencionalidades de cada uma, essa era uma intenção coletiva que o grupo manifestava no início da pesquisa, o que eu via como importante para que a escuta se constituísse. As primeiras narrativas partiriam do diálogo com as crianças. As próximas narrativas se

transformariam partindo deste ponto? A escolha das professoras sobre o que narrariam, ao pensarem a escuta das crianças, portanto, estava relacionada com as compreensões e percursos de cada uma, que nesse contexto de pesquisa, encontravam espaço para tornarem-se visíveis. No tempo em que a escola existia fora de seus padrões, as professoras encontravam elementos, e por meio deles, revelavam a mim os primeiros movimentos/sentidos do grupo, e o que poderia tornar-se indagação. Assim, foi com estas primeiras narrativas que o grupo passou a significar o espaço.

#### **4.3. NARRATIVAS CONFIGURADAS NA TRAVESSIA DE DIFERENTES TEMPOS, NUM TEMPO DIFERENTE**

Conforme os encontros aconteciam, o trajeto do grupo se configurava, imprevisível, como muitas das coisas que vivenciávamos ultimamente. Revisitando os registros da pesquisa, foi possível perceber que atravessamos diferentes tempos no caminho percorrido, momentos que colocaram as professoras em distintos lugares, revelando uma diversidade de pontos de vista sobre o presente e constituindo indagações para o futuro. Houve o tempo em que todas narraram partindo das experiências do contexto virtual, outro em que as narrativas se constituíram diante da perspectiva de retorno, passamos pela organização híbrida da escola e, mais adiante, enquanto uma parte do grupo havia retornado, outra ainda permanecia encontrando as crianças apenas de maneira virtual.

Creio que cada uma dessas situações trouxe diferentes e importantes singularidades para o grupo e para o espaço de pesquisa. Com as denúncias e resistências que apareciam nas escutas das crianças e a partir delas, por meio da narrativa das professoras, eu via a possibilidade de a educação infantil, especialmente a pré-escola, ser problematizada. É preciso afirmar que o contexto em que a pesquisa aconteceu, de modo muito imprevisível, ofereceu interessantes oportunidades para a formação docente continuar acontecendo. Creio que além das aprendizagens da narrativa, no exercício de narrar, houve aprendizagens, por meio daquilo que a narrativa fez emergir.

No primeiro tempo, em que todas as professoras narraram a partir do contexto virtual, também ficavam evidentes, para além das adaptações, as descobertas que a escola de educação infantil vivenciou. Invenções sobre a docência e sobre as práticas

pedagógicas apareceram como pontos de reflexão. Qual valor isso teria? As narrativas nos diziam que docentes, crianças e famílias encontravam-se e desencontravam-se nesse meio de busca por sustentação da escola de educação infantil. Oportunidades de aprendizagem apareciam diante de nós, uma das relevâncias que atribuo ao contexto da pesquisa e que desejo destacar quando refiro-me a este momento.

Duas narrativas de professoras que vivenciaram o contexto da escola pública, no tempo de total afastamento físico, se destacaram como curiosas, daquelas que provocaram surpresa, encantamento, alento e alegria ao grupo. Parecia que, com essas reações, docentes e crianças reafirmaram sentidos para continuarem juntas. E o grupo se reconhecia nesse movimento. As propostas feitas às crianças, após um longo tempo de práticas no distanciamento (aproximadamente 1 ano quando a pesquisa acontecia), apareciam como movimentos de invenção, para as professoras, e de oportunidade, para as crianças. Eu via como se tivéssemos superado a busca de transposição da escola, de um contexto para o outro, as crianças criavam e se expressavam, e o distanciamento revelava sentidos próprios para a resistência da educação infantil. O que as professoras escutavam das crianças no tempo de distanciamento abraçava os seus contextos de vida, não eram apenas as crianças, mas também suas casas, famílias e culturas que apareciam nas intenções comunicativas.

A professora Valquíria narrou ao grupo uma das oportunidades de encontro que construiu com as crianças. Sua ideia era que cada criança elaborasse uma mágica para compartilhar com a turma no encontro virtual. No contexto das professoras participantes que atuavam em escola pública, o trabalho com as crianças se definia desta maneira: eram enviadas às crianças propostas que oportunizassem a construção de uma vivência com recursos acessíveis e alternativos, que pudessem ser encontrados nos contextos domésticos; posteriormente, as crianças compartilhavam o que havia sido construído/vivenciado, nos encontros virtuais ou com o envio de vídeos. Havia intencionalidade. Uma das crianças, com a participação da irmã e de outro familiar que filmava, apresentou a mágica da cobra que saía do balde com o toque da flauta. É evidente que esta ideia da família possa, ou não, ter vindo de uma inspiração a partir de outro vídeo ou brincadeira, e ter sido reproduzida no contexto proposto pela professora. Ainda assim, o uso dos recursos comunicativa criatividade, frente às limitações do contexto.

Figura 6: A brincadeira de mágica que fez aparecer a cobra



Fonte: Professora Valquíria (2020).

A proposta da mágica trouxe para a criança uma oportunidade de brincadeira. A professora complementou a narrativa contando que a menina disse sobre o desejo de reproduzir a mágica na escola, com as outras crianças da turma, quando retornarem para a presencialidade, mas que teria de levar os avós, a mãe e a irmã, porque não realizou a mágica sozinha.

Antes as crianças ficavam fascinadas com a vinda dos pais à escola, e agora em todas as vivências as crianças já incluem a família. Achei interessante a criança pensar que agora não pode fazer algo que não incluía a família. (Trecho recorte da narrativa da professora Valquíria).

Outra narrativa interessante, que abarca e explicita a perspectiva sociocultural da criança diante do distanciamento físico da escola, diz respeito à mudança para outra cidade. A professora Tatiane narrou sobre o menino que foi morar com a família no Ceará, numa localidade do interior, onde não havia escola de educação infantil. A família optou por manter a matrícula na escola de Uruguaiana. Logo depois de sua chegada, o menino enviou para a professora e os colegas, pelo grupo de whatsapp da turma, uma foto sua andando de jumento pela primeira vez.

Figura 7: O menino andando de jumento pela primeira vez



Fonte: Professora Tatiane (2020).

No mesmo momento em que a professora narrava, pensei que este era um fato interessantíssimo, considerando que o registro do menino possibilitou às demais crianças da turma, residentes no Sul, conhecendo um animal diferente, por meio da experiência de um colega, da relação que se constituiu na escola, acessarem uma cultura de vida distinta e distante, aproximada pelo contato virtual.

Logo que a professora Tatiane concluiu sua narrativa, a professora Elisângela lembrou da menina de sua turma que mudou-se com a família para a Bahia e mandou notícias à turma, contando que havia experimentado acarajé. Este era um movimento que passou a acontecer nos encontros, quando as professoras lembravam-se de alguma vivência relacionada ou percebiam algum sentido compartilhado, as narrativas se expandiam. No caso destas duas situações, em que as crianças noticiaram suas vivências, salientou-se outro movimento construído por meio das relações à distância, independentemente de uma proposta feita pela professora, que diz respeito ao compartilhamento de momentos da vida cotidiana, identificados como interessantes e significativos pelas crianças. Diversas narrativas trouxeram fragmentos da vida das crianças, compartilhados com fotos e vídeos.

Em meio às narrativas do distanciamento, falávamos nos encontros sobre a

expectativa do retorno à presencialidade, e nos perguntávamos, dentre outras coisas: Quando isso acontecer, como será? Havendo professoras da escola pública e da escola privada, as diferenças entre esses contextos contribuíam para que diversas perspectivas se evidenciassem.

Marcou o encontro do dia 27 de maio de 2021 o anúncio do início da vacinação para os/as professores/as em Uruguaiana, e, nesse dia, apareciam as primeiras narrativas do encontro presencial com as crianças, vindas das professoras da escola privada, que retomavam as aulas presencialmente, antes das professoras da escola pública. O que estaria evidente nestas primeiras narrativas? Muito havíamos falado sobre como as crianças chegariam à escola, o que buscariam, como se relacionariam com o contexto, tudo isso considerando as normas de distanciamento vigentes no período da pandemia. Havia incompatibilidade nestes pontos, ao considerar-se o desejo de aproximação que as crianças e professoras evidenciaram e a impossibilidade de contato físico, neste primeiro momento. Como a escola existiria estando as crianças e educadoras próximas, sem este contato?

Mell iniciou sua narrativa da escuta no contexto presencial, uma experiência que ganhou vivacidade com sua expressão. Visivelmente, a escuta no contexto da presencialidade tinha outros impactos, na professora que narrava e no grupo que a escutava.

Esta escuta é só um capítulo do que estou escutando desta criança. Mostra algo com relação a sentir o que a criança está sentindo no momento de uma experiência. **Eu senti de uma forma, vendo e escutando ela, mas talvez o que ela estivesse sentindo naquele momento fosse outra coisa. Eu fiz um desenho.** É uma escuta do Inácio neste tempo presencial, foi na pracinha. Ele falou: profe, quando eu fico em pé no balanço parece que eu estou no céu. Eu desenhei uma pena e uma folha (a pena em cima e a folha embaixo), porque parece esse movimento, da pena indo e da folha voltando. **Quando vi o Inácio pensei em ir alto, no céu, mas quando lembrei da minha infância, no balanço, me senti leve, voando, bem como se fosse no céu, para voar.** (Trecho recorte da narrativa da professora Mell).

Ficava evidente para mim, desde o início da pesquisa, que a escola, vivenciada na presencialidade, poderia revelar escutas e narrativas numa perspectiva diferente. E o que eu descobri no percurso foi que não era apenas o fato de estar com as



crianças que provocaria revelações, mas a redescoberta do que isso significa, o reencontro com o ser criança, ao estar pela primeira vez com aquelas crianças, conhecidas apenas do encontro virtual. A narrativa da Mell trazia intensidade, empatia e poesia, representando uma imersão na experiência da criança, com a ativação de memórias de experiências suas. Mell, ao narrar, também mostrava que a representação da narrativa, diferentemente dos primeiros encontros da pesquisa, naquele momento fazia sentido, com um desenho.

Figura 8: A pena e a folha



Fonte: Professora Mell (2020).

Naquele mesmo dia, depois de a professora Mell ter narrado, a professora Juliana iniciou sua narrativa. Também trouxe sensibilidade, poesia, e da mesma forma, construiu uma representação em desenho. O que Juliana compartilhava teve início em uma situação cotidiana, na brincadeira de investigar que as crianças faziam, sobre o mistério de uma velha colher que encontraram na pracinha da escola: “Eles dizem que na escola tem muito mistério, porque tem uma portinha na pracinha, um buraco que passa para outro lado.” (Trecho recorte da narrativa da professora Juliana).

Sobre seu movimento de escuta, que emergiu do caso da colher, a professora expressou uma ideia de escuta dos movimentos das crianças no cotidiano da educação infantil e complementou sua narrativa com a apresentação de um desenho. Na representação que acompanhou sua narrativa, a professora fazia relação com as coisas desprezíveis que nos acontecem na vida, o valor que damos a isso e o quanto conseguimos estar atentos e inteiros para apreciá-las. Juliana pratica um esporte aquático, e trouxe memórias da contemplação do pôr do sol nestes momentos, para fazer referência às pausas que em seu tempo faz, para escutar o que

trazem as crianças. Destaca na sua narrativa a ambivalência que aparece na escuta, quando desejamos contemplar, ao tempo que gostaríamos de registrar, para guardar memória, do que nos ocorre. Propõe, desta forma, uma reflexão importante sobre a ação docente frente à escuta das crianças.

Figura 9: Uma representação do pôr do sol



Fonte: Professora Juliana (2020).

Porque assim, por mais que às vezes tu não esteja esperando aquela situação, o pôr do sol está lá. Então a gente tem que viver aquele momento, parar. Às vezes a gente procura um lápis para registrar, fazer a fotografia, mas acho que a gente tem que observar aqueles sinais. Porque é tão rápido, como o pôr do sol. Quando tu vê, ele já passou. Se tu não aproveitar, se entregar àquele momento, ele passa. (Trecho recorte da narrativa da professora Juliana).

As narrativas de Mell e Juliana, logo após o retorno da escola à presencialidade, destacavam indícios para pensar a aprendizagem docente expressada em narrativa, mostravam-se vivas e indicavam relação: a experiência docente construída a partir do encontro com a experiência da criança. Ao destacarem-se expressivamente com seus desenhos, indicaram a metáfora, um dos agentes principais da nossa natureza moral que expressa nossa relação com a vida (Greene, 2005). Sabendo que o olhar metafórico destaca-se em adultos e crianças, afirmo que esta demonstrou ser uma forma de conexão entre crianças e adultos, decorrente da vivência narrativa.

Assim como nas narrativas de Valquíria e Tatiane, ainda no distanciamento,

entendi que haviam movimentos de resistência das crianças e das professoras, mostrando que as práticas na educação infantil se constituem significativas quando emergem da vida que pulsa na escola, e revelaram que esta vida pode se expressar mesmo que este contexto esteja configurado de diferentes formas. É o encontro entre crianças e entre adultos e crianças que faz a vida na escola acontecer. E é a escuta das professoras que atribui valor a isso. Mell se expressava em espontaneidade, e Juliana em desejo de continuar a narrar, ambas com sensibilidade e poesia. Pensei que estas narrativas ofereciam novas perspectivas para o grupo, especialmente a parte que ainda tinha apenas expectativas para o seu reencontro presencial com as crianças.

O grupo tem realidades diferentes que podem ser dialogadas, uma vez que parte das professoras já voltou ao ensino presencial, enquanto algumas estão apenas com o ensino remoto. Temos aprendido com as vivências, não é para ter receita mas, mais do que nunca, vivemos um tempo imprevisível. Quem já viveu, pode contribuir com quem ainda tem muitas dúvidas. (Diário de Bordo da Pesquisadora)

#### **4.4 PESQUISADORA-FORMADORA EM FORMAÇÃO**

No percurso com as professoras, minhas aprendizagens como pesquisadora-formadora se construíram. É fato que os saberes da coordenadora-formadora representavam uma bagagem interessante, que transmitia segurança; no entanto, diante de um novo espaço, em que a formadora seria também pesquisadora, outros desafios surgiam. Quais seriam as características da postura formadora, evidenciadas, especificamente, nesse contexto? Destaco que a pré-figuração dos saberes para a escuta das professoras foi importante, especialmente por possibilitar reconhecer-me num lugar de acolhimento, de abertura, mais conscientemente. Se antes eu buscava escutar as professoras noutros espaços, agora o desejo era compreender de que maneira isso ocorria e quais as reverberações desta postura. Assim eu me percebi fortalecida para a escuta das professoras, que se caracterizou ao longo dos encontros. E parto desta ideia de reconhecer meu movimento de escuta e suas reverberações, revisitando o diário de bordo, buscando escutar também a formadora-pesquisadora, para compreender e expressar o percurso formativo que se

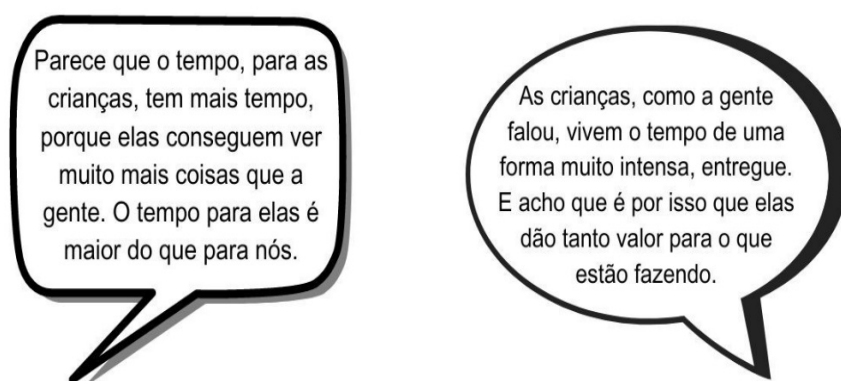
construiu na relação com o grupo de professoras.

O diário de bordo foi um importante instrumento para que eu pudesse perceber os meus próprios movimentos e de que maneira eles impactaram a trajetória do grupo. Tinha planejadas as principais questões propositivas de diálogo, e os registros do diário guardaram o resultado disso, quando a escrita apareceu muito bem organizada, linear, com alguns tempos de pergunta e de resposta, bem demarcados. No princípio eu estava para a escuta, principalmente, o que além de mobilizar sensibilidade, me colocou num lugar de atenção. De certa forma, essa estrutura e condição de atenção me ofereceram tempo, pausas para pensar, características que, no decorrer dos encontros, foram sendo incorporadas de maneira mais espontânea, o que ficou visível na caminhada, por meio dos registros.

Destaco a configuração que se expressou no quinto encontro com as professoras, momento em que já havíamos percorrido parte do trajeto e nossas reflexões expressavam-se de forma diferente. Naquele dia a proposta era discutirmos a relação entre escuta e cotidiano na educação infantil, antes de iniciarmos as narrativas. Eu começava o encontro com a seguinte reflexão em mim: Como os tempos são vivenciados, na escuta ou na não escuta que fazemos da criança?” (Registro do Diário de Bordo da Pesquisadora). E partindo dela formulei uma indagação que fiz ao grupo: Quando pensam sobre o tempo, quais relações encontram com a escuta das crianças?

A partir disso se constituiu um diálogo entre as professoras, que represento aqui com alguns dos pensamentos emergentes no momento:

Figura 10: Ideias sobre o tempo



Fonte: Autora (2022).

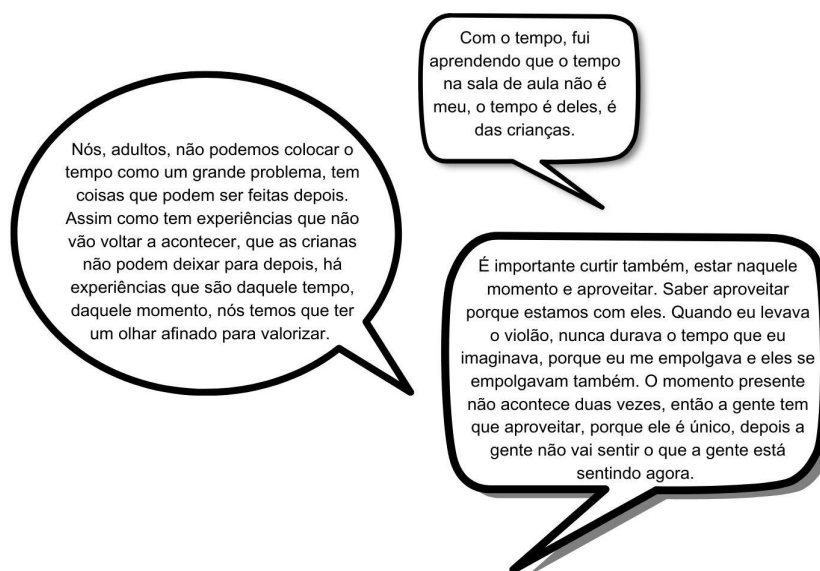
Escutando-as, pensava eu:

Se todos os professores pudessem encontrar esse tempo, tudo aconteceria de uma forma mais leve. Essa é uma das grandes aprendizagens da docência, é conseguir desfrutar do tempo, junto com as crianças. Enquanto nosso tempo não encontra o das crianças, vivemos em conflito. (Registro do Diário de Bordo da Pesquisadora).

Quanto mais a gente aprende a vivenciar o tempo de forma diferente, mais encontra caminhos para construir vivências diferentes dentro da escola. (Registro do Diário de Bordo da Pesquisadora).

Assistimos a um vídeo<sup>14</sup> em que o filósofo Walter Kohan propõe reflexões sobre os diferentes tempos vividos na escola. E depois disso, as professoras continuaram dialogando...

Figura 10: Discussões sobre o tempo



Fonte: Autora (2022)

Eu continuava a refletir, e agora compartilhava isso com o grupo:

<sup>14</sup> Vídeo os diversos tempos escondidos no tempo: <https://www.youtube.com/watch?v=hZc0AIA5Y8Q>

A relação saudável com o tempo é um encontro do propósito da vida? A criança está ali, sem pensar no que vai fazer depois. O que podemos tentar fazer na escola é estar inteiros e encontrar sentido naquilo que estamos fazendo. Com as crianças, não encontrar sentido porque isso vai render alguma coisa depois, mas porque aquilo é importante agora. Se estou pintando, por exemplo, é porque me dá prazer agora, e é importante aquilo. Vivências poderiam ajudar os professores a estarem inteiros. Essa é uma aprendizagem da vida que nos ajuda na docência, quando nos encontramos com pessoas de pouca idade que vivem o tempo tão facilmente, desta forma que a gente desaprendeu. (Registro do Diário de Bordo da Pesquisadora).

Destaco que os registros do diário de bordo, aqui compartilhados, configuram minha transformação na forma de escutar, narrar e construir reflexão junto ao grupo. Atribuo essa potencialidade de mudança à postura formativa que implica a narrativa enquanto processo de aprendizagem.

O que nasceu da minha escuta como impulso para o grupo? Encontrei pistas sobre a transformação no modo de escutar as professoras por meio dos registros construídos no diário de bordo. Na forma como minhas provocações apareceram e se modificaram no caminhar, percebi a crescente possibilidade de diálogo e reflexão. Quando revisitei meus registros do princípio da pesquisa, percebi que os elementos necessários para que eu pudesse compreender o que as professoras haviam compartilhado estavam implícitos na metanarrativa que eu havia construído.

Ao tempo em que as escutei, a escrita apareceu como análise, diretamente: o diário de bordo guardou o que eu pensava, mas ainda não expressava ao grupo. No decorrer dos encontros, este registro foi se modificando, as narrativas das professoras se ampliaram e a minha capacidade reflexiva constituiu o seu próprio espaço, sem deixar de estabelecer relações entre o que era narrado e a escuta que eu fazia.

Dessa escuta nasceu a capacidade de questionamento. Sempre foi um desejo meu, como formadora, aprender a fazer bons questionamentos, capazes de mover e provocar reflexão, e creio que este tenha sido um importante objetivo de aprendizagem para a minha atuação formadora, que reverberou na pesquisa. O quanto as minhas provocações foram capazes de inquietar as professoras? Creio que, assim como as temáticas que considerei interessantes, e destaquei ao falar sobre o planejamento dos encontros, as questões disparadoras de reflexão ocuparam um lugar importante para que o grupo se movesse. Buscando indícios sobre como

construir boas provocações ao grupo, dialoguei com Novaes (2014, p.14), que destaca: “O primeiro grau de sabedoria consiste em saber calar-se; o segundo consiste em falar pouco e moderar-se no discurso; o terceiro consiste em saber falar muito sem falar mal e sem muito falar.”

Assim, eu sabia do compromisso com que as inferências deveriam ser feitas as professoras. Sem as provocações, como as teorias teriam feito sentido naquele contexto?

Pelo planejamento dos encontros, a cada passo que o grupo dava, uma nova proposta de estudo foi apresentada, gerando movimento de continuidade e aprofundamento. Se a nascente da narrativa era a escuta das crianças, compreender aspectos estruturantes do contexto dessa prática foi importante para todas nós. Assim, as professoras fortaleceram seu espaço de expressão e impactaram minha atuação formadora: construímos sinergia nas aprendizagens da escuta em narrativa.

## **5. POTÊNCIA DA ESCUTA DAS CRIANÇAS CONFIGURADA EM NARRATIVAS DOCENTES**

Neste capítulo procuro destacar, para além das aprendizagens construídas com o movimento de narrar a escuta das crianças, as reflexões emergentes do ato de refletir a escuta por meio da narrativa. Procuro destacar as especificidades da aprendizagem docente neste contexto, quando se fala em aprender pela experiência. Dialogo com dois autores que me ajudam a fundamentar os pensamentos sobre a aprendizagem, com especificidade na docência, Contreras (2010), que discute a experiência educativa e Suarez (2019), que compreende as aprendizagens docentes por meio da expressão narrativa em contextos formativos.

### **5.1 A ESCUTA E A NARRATIVA EM TRÊS EXPRESSÕES DOCENTES DE UM PERCURSO**

Revisitando os registros da pesquisa, pude perceber as maneiras como a escuta das crianças se expressou pela narrativa das professoras. Compreendi que estas diferentes formas de expressão poderiam representar a construção de um percurso com a transformação das práticas docentes. Nas narrativas das professoras foi possível identificar o que possa configurar a construção do movimento de escuta das crianças: primeiramente, a percepção e o registro de pequenos instantes sobre a ação da criança; num segundo momento, a escuta das crianças em aprofundamento, com a identificação e a reflexão sobre o que emerge da sua ação, e, num terceiro ponto, a escuta da experiência de aprendizagem, que se constitui com a reflexão da professora em relação com a experiência da criança e a atribuição de sentidos compartilhados entre estes dois sujeitos. Considerarei que esses três movimentos, mesmo que expressados em tempos e de formas diferentes, por cada professora, possam estabelecer conexão e serem compreendidos como expressão de um percurso que declara a construção da escuta das crianças.

Quando observei o movimento inicial desta escuta, dois aspectos de atenção se destacaram pela narrativa das professoras: a transcrição das falas das crianças de forma não refletida, nem interpretada, e a expressão melancólica de uma imagem de criança romantizada. Essas duas características se repetem nas narrativas, ora se encontram, e noutras aparecem dissociadas. Ainda que esse movimento não declare princípios éticos, políticos e estéticos, atribuo valor a ele pelo fato de as professoras se expressarem, possibilitando que a aprendizagem pela narrativa aconteça



transformando pensamentos e concepções por meio da autorreflexão.

Ela não era minha aluna no ano passado, mas nós tivemos uma situação que víamos os planejamentos juntas, eu e as professoras. Então, quando eu via esta menina, eu pensava: **Nossa, que menina “maravilhosa”. Quando vi que ela seria minha aluna este ano, pensei: “Oh, ganhei na loteria”.** (Trecho recorte da narrativa da professora Priscila)

Vou compartilhar **um desenho “bem educação infantil”**. Essa narrativa vai de encontro com o que eu consegui capturar de uma aula online, do Luiz Henrique. **Cada uma tem um aluninho que “todo ano tem um” e o meu é o Luiz Henrique.** (Trecho recorte da narrativa da professora Priscila)

Outro dia tocou a campainha aqui em casa, um dia antes do dia das mães. Era a Isabele com sua mãe, carregando um vasinho com violeta. “A minha mãe disse que quem dá o presente de dia das mães é o filho pra mãe, mas **a minha professora é igual à minha mãe.**” Até hoje eu olho para a flor e me desmancho chorando, porque, quando tu vai esperar uma atitude destas da criança? Quando eu ia me dar conta de que, aquela cor, não tinha ali? **Eu fiquei apaixonada!** (Trecho recorte da narrativa da professora Elisângela)

Com todas as suas particularidades, as narrativas das professoras foram acolhidas e respeitadas pelo grupo. Ficava evidente que cada uma compreendia seus diferentes percursos, de forma a acolher e aprender, umas com as outras. Creio que tenha sido por essas trocas que outras narrativas se apresentaram, diferentes e ressignificadas, ao longo dos encontros.

Quando os professores se convertem em narradores de suas próprias experiências escolares, deixam de ser o que eram, se transformam em outros. Assumem uma posição reflexiva que desafia as próprias compreensões, reconfiguram as próprias trajetórias profissionais e ressignificam as próprias ações e interpretações sobre a escola. (SUÁREZ, 2011, p. 19).

Compreendi que esse movimento inicial revelou imagens de criança, de docência e das práticas na educação infantil, com potencial para serem problematizadas. Como a criança, enquanto sujeito, é compreendida por essas professoras? Ao que pode estar associada, para as professoras, a docência? O que

representam para elas as práticas na educação infantil? Essas narrativas do movimento inicial de escuta também possibilitaram indagar qual a diferença entre a escuta das crianças no contexto da educação infantil e noutros contextos de vida em que o encontro com a criança acontece, reafirmando que a construção da escuta pode ocorrer com o movimento da narrativa, junto ao aprofundamento conceitual das professoras, de forma que sejam identificadas as particularidades da ação pedagógica. Afinal, de que escuta das crianças falamos quando nos referimos à educação infantil?

A transformação dos saberes que permeiam a prática das professoras é capaz de impactar o modo como a escuta das crianças se constitui, da mesma forma, creio que a prática da escuta, enquanto processo de aprendizagem compartilhado num contexto coletivo, seja potencial para transformar as imagens que permeiam a docência das professoras e possibilitar o aprofundamento deste escutar. Assim, a caminhada do grupo possibilitou o acesso a outras imagens representativas dos sujeitos e dos elementos que constituem a escola de educação infantil, ao passo que as professoras narravam a escuta e escutavam a narrativa: movimento de aprendizagem vivenciado pelo grupo.

Num segundo entendimento sobre como a escuta das crianças se expressou no percurso do grupo, percebi que as questões referentes ao cotidiano da educação infantil fizeram sentido. A vida na escola em cotidianidade se dá por tempos, ritmos e compassos, configurados pela relação entre culturas, linguagens, diferentes modos de ser e se expressar dos sujeitos, crianças e adultos, que nela habitam. A diversidade, aproximada por relações complexas e, ao mesmo tempo, harmônicas, torna possível o encontro de crianças e adultos com verdadeiros laboratórios: da cidadania, de participação e emancipação social, cultural e democrática; laboratório para aprender sobre a complexidade e os mistérios do mundo; laboratório da fantasia e da imaginação; laboratório estético e de experimentações diversas (CARVALHO E FOCHI, 2017).

Foi nesse movimento que percebi, expressada mais claramente, a possibilidade de compreensão da escuta das crianças, com especificidade no contexto da pré-escola. As professoras indicaram, com as narrativas, que existe por parte delas um movimento próprio de busca, de atenção e de acolhimento ao que as crianças expressam, uma vez que esta ação pode ser impulsionada por propostas

suas, mas depende delas para acontecer. Acredito que aprender a escuta da expressão da criança no cotidiano representa um ponto de acesso para caracterização da escuta na pré-escola, ao alcançar a percepção da experiência, primeiramente, para depois compreendê-la e relacionar-se com ela como aprendizagem. Com sua ideia sobre o que propor às crianças, a partir do que escuta delas, no decorrer de sua narrativa, a professora reafirma que na escuta está a nascente de novas oportunidades de aprendizagem, que façam sentido para a crianças.

Portanto, retomo a narrativa da professora Mell, destacada anteriormente, no subcapítulo 4.3, quando propus pensar sobre a ativação da escuta das crianças no retorno da escola ao contexto da presencialidade, para abordar o que discuto aqui como o acesso à experiência da criança pela ativação da escuta, no cotidiano da educação infantil.

O Inácio não sabia se balançar, mas ele é uma criança muito curiosa e determinada. Ele não tem muitas experiências em outros lugares, ele mora em apartamento, me contou que no prédio dele não tem pracinha. E aí ele viu a Catarina se balançar muito forte, e perguntou como ela consegue ir lá no céu com o balanço. Sugeri que ele perguntasse para ela. Ele foi lá. E a Catarina disse assim: Inácio, eu sei porque a minha mãe me ensinou, quando o balanço vai para frente, tu tem que colocar as pernas pra frente, quando o balanço vai pra trás, tu coloca as pernas pra trás (mostrando o movimento). Ele então me pediu ajuda. Eu empurrei ele, isso no primeiro dia, e falei, agora tu faz. No tempo da pracinha, o Inácio ficou treinando o tempo inteiro. Quando o movimento do balanço ia parando, ele pedia para eu dar um empurrãozinho. Quando terminou o tempo, ele disse: eu quero aprender, amanhã vamos treinar de novo. Daí a gente treinou o segundo dia, todo o tempo de pracinha, ele me disse: Profe, cansa, né? Eu concordei: É, vai cansar, vai ficar com músculo na perna. No terceiro dia, quando eu estava voltando do encontro virtual para a sala, ele me chamou e disse: Profe, vem aqui que eu vou te mostrar uma coisa! Fui na pracinha e ele me mostrou. Sentou no balanço, foi para trás, deu um impulso e conseguiu se balançar. Disse: Agora não para mais o balanço, eu consigo manter. Me mostrou super emocionado, para todo mundo. Depois desse dia, ele estava no balanço e disse: ***Profe, olha onde tá a minha sombra! (O pé dele estava chegando lá na escada que desce da pracinha) Olha lá onde tá chegando a minha sombra, eu tô***

***descendo a escada, eu tô no alto, lá no céu!*** Agora ele está em pé no balanço, viu os outros fazendo e está tentando. (Trecho recorte da narrativa da professora Mell).

Escutando a narrativa da professora Mell, lembrei da pesquisa de KREMER (2019), que fala sobre como as crianças da pré-escola compreendem a construção de suas próprias aprendizagens:

As crianças da pré-escola me diziam que todas as suas aprendizagens eram construídas sozinhas e, também, que todas as suas aprendizagens eram construídas na prática, fazendo-as. Aprender fazendo e aprender sozinho eram duas expressões demasiadamente utilizadas pelas meninas e pelos meninos para retratar as trajetórias de suas aprendizagens na pré-escola. (KREMER, 2019, p. 87).

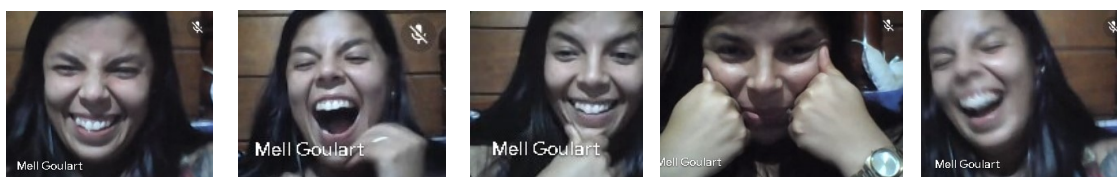
E a professora Mell se relacionava com este aprender da criança, narrou demonstrando estar imersa, inteira, atenta com todos os seus sentidos, e declarou que a vivência do cotidiano da escola de educação infantil, capaz de oferecer espaço para a escuta, não é apenas da criança, mas também dela. Configurou-se, assim, um encontro entre a expressão da criança e o seu acolhimento. E nisso constitui-se uma escuta legítima, quando a professora dialoga com a criança ao tempo que, atravessada pela sua experiência, constitui uma outra, atribuindo complexidade, de forma que a criança continue mobilizada em torno de sua busca. Os elementos que atravessam a experiência da criança são acolhidos, validados e interpretados pela professora, encontrando pontos de relação e conexão pela forma como a escuta acontece e, provavelmente, pela possibilidade de a escuta se transformar em narrativa. A habilidade da professora para escutar e narrar se explicitam claramente, de forma que torna-se visível uma experiência de aprendizagem, para a criança e para ela. Com sua escuta em narrativa, a professora Mell reflete sobre a prática docente, construindo ideias que possam qualificar as vivências das crianças na escola, com a chegada de outros materiais e a transformação dos espaços.

Pensei que os balanços lá na escola são pra se balançar de um jeito só, não dão oportunidade para se balançar de outras formas, mas as crianças inventam. Elas se balançam com o balanço no meio das pernas, em pé, fazendo vários movimentos. O quanto isso transforma o brincar, né... Quando eu estou de pé consigo ficar mais alta, quando estou sentada consigo me balançar mais forte, então seria bom fazermos outros balanços na escola, até para que as professoras possam se balançar. (Trecho

recorte da narrativa da professora Mell).

Destaca-se na escuta dessa professora a capacidade de colocar-se na perspectiva das crianças ao pensar sobre o que propõe a elas, estabelecendo conexão com a infância. Ao compreender isso, identifico uma virtude na docência, da professora que se encanta, que brinca, que se alegra com aquilo que as crianças experimentam na escola, porque permite atravessar-se pelo que emerge do outro. E concluo que esse olhar precisa estar presente na proposta feita às crianças, é a vivacidade da escola, da docência, que propõe relação, continuidade e complexidade.

Figura 11: Expressividade da professora que narra



Fonte: Autora (2021)

## 5.2 ESCUTA DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM

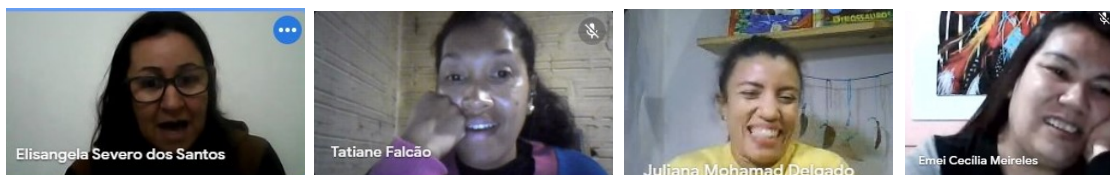
Após compreender que a construção da escuta das crianças nas professoras, com especificidade pedagógica no contexto da pré-escola da educação infantil, perpassa um caminho de experimentação e ativa-se ao transitar por outros lugares, até alcançar relação com a experiência de aprendizagem, procuro analisar nesta seção as narrativas que, no percurso do grupo, representaram este ponto de chegada.

Antes disso, esclareço aqui de que forma compreendo o que seja uma experiência de aprendizagem, ou então, de que forma uma experiência configura uma aprendizagem. Pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p. 51). Por isso, creio que não seja possível, neste momento, separar a vivência das crianças da vivência das professoras. E me contento com isso, pois na associação destas duas vivências é que compreendo residir o alcance do meu objetivo principal da pesquisa, que consiste em compreender como a formação docente se constitui pela narrativa da escuta das crianças de pré-escola. Com relação a isso, Suarez (2011) afirma que vivenciando a narrativa num espaço compartilhado, os professores se aventuram em uma reconstrução compartilhada da própria posição, que

desestabiliza as certezas naturalizadas pela racionalidade dominante e que desmancha a ingenuidade das próprias visões superficiais.

No tempo em que expressaram as narrativas que declaram pela escuta o que seja uma experiência de aprendizagem, as professoras estavam familiarizadas com o contexto em que a pesquisa acontecia, de forma que o narrar se constituiu espontâneo, evidenciando transformação e crescimento. Sentiam-se livres para criar, inventar, extrapolar a conformidade do contexto virtual e apresentar outras formas de expressão. Nesse momento os corpos também falavam, a imagem através da tela ganhava vida, e o grupo se conectava por meio das sensações que a narrativa provocava. Eu via e ouvia alegres expressões. Era visivelmente agradável, a todas, o tempo que passávamos juntas.

Figura 12: Expressões das professoras ao narrar e escutar (1)



Fonte: Autora (2021).

Foi possível encontrar nos registros deste momento da pesquisa elementos que pudessem tornar visível como pequenas histórias aquilo que as professoras narravam. Elas haviam encontrado formas de expressão enriquecedoras do que tinham para contar. Utilizavam com descontração e perspicácia a própria expressão corporal, possibilitando acontecer a captura de imagens interessantes. Apresentavam elementos que se relacionavam de forma significativa com a escuta que haviam feito das crianças. E o mais interessante de tudo isso, é que eu via autenticidade nas suas expressões. Cada uma apresentava o próprio percurso de forma autoral, e no diário de bordo eu complementava os registros com a minha própria escuta. Partindo dessas reflexões, desejo apresentar algumas breves histórias das professoras, que evidenciam suas experiências de aprendizagem docente em relação com a experiência de aprendizagem da criança.

Figura 13: Expressões das professoras ao escutar e narrar (2)



Fonte: Autora (2021).

**Eu havia preparado um material, mas depois do meu encontro virtual de hoje, mudei. Eu trouxe algo que aconteceu hoje, para vocês. Foi algo que, realmente, superou tudo.** (Trecho recorte da narrativa da professora Tatiane).

Assim, a professora Tatiane iniciava a sua narrativa no 5º encontro do grupo...

Então, quinzenalmente, eu faço meu encontro virtual com as crianças. E, no encontro virtual eu sempre trago uma das experiências que eu proponho lá no grupo. Nossa última temática foi desenho, desenho com elementos naturais, autorretrato, e teve um que foi desenho às cegas. Então hoje as crianças estavam me esperando assim. (exemplifica com o lenço, cobrindo e descobrindo o rosto). (Trecho recorte da narrativa da professora Tatiane).

Figura 14: A professora Tatiane e o lenço



Fonte: Autora (2021).

Então, eu fui a primeira desafiada por eles. Samuel, eis que surge, né: Professora, tu vai desenhar agora um dinossauro – fala o Luiz Henrique. O Google Meet ficou um silêncio, eles contaram até 3 e eu, vendada, desenhando. Quando eu pego, mostro isso: (Trecho recorte da narrativa da professora Tatiane).

Figura 15: A professora Tatiane e o desenho de dinossauro

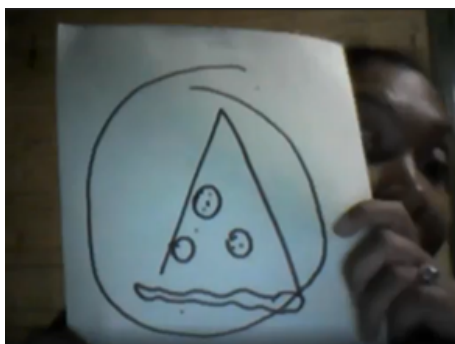


Fonte: Autora (2021).

“Ela conseguiu, ela conseguiu, a professora desenhou de olhos tapados.” Foi um alvoroço. Foi uma loucura. Eles ficaram encantados. Eu não sei como saiu isso, mas saiu. Vocês percebem que o olho e a boca ficaram pro lado de fora? Mas foi o dinossauro da profe Tati... (Trecho recorte da narrativa da professora Tatiane).

Aí foi a vez deles, eles se vendaram, as mães ajudaram. Eu pedi assim: Vamos desenhar uma bola. E cada criança fez uma bola diferente da outra, usando cores diferentes. Antes de nós passarmos para a próxima proposta, surge o Mateus e diz assim: Profe, eu adoro desenhar uma fatia de pizza. Será que tu consegue desenhar uma fatia de pizza com os olhos vendados? Aí ficou aquele silêncio, e eu disse, acho que consigo. Mas vocês tem que ficar em silêncio pra eu me concentrar. Aí eles ficaram bem quietinhos, me vendei de novo, e aí só ouvi aqueles cochichos: Ela vai fazer. Se ela já fez um dinossauro, uma pizza ela faz. E aí um dizia: mas do que será que ela vai fazer a pizza? Eu gosto de pizza de calabresa, falou o Matheus. Aí eu pego e faço a pizza de calabresa. (Trecho recorte da narrativa da professora Tatiane).

Figura 16: A professora Tatiane e a pizza de calabresa



Fonte: Autora (2021).

A narrativa da professora Tatiane comunica que o percurso do grupo revelou outras formas de expressão e representação das narrativas, num momento mais avançado da pesquisa, oferecendo possibilidade de que fossem visualizadas de maneira ilustrativa. Ao mesmo tempo que as narrativas ganhavam estrutura, também abriam espaço para acolher o que era inesperado, refletindo a segurança das professoras para narrar, como ao perceberem diversas possibilidades de roteiro e fazerem escolhas, mesmo quando o encontro do grupo estivesse próximo. Tatiane trouxe o que estava latente no momento, uma potencialidade da narrativa, de nos mover a contar aquilo que está forte em nós, o que reverbera no presente, a ponto de



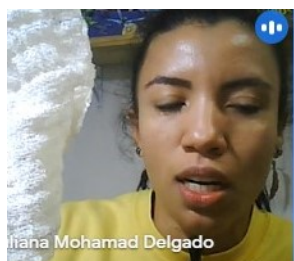
mudar o que havia previsto, sem hesitar sobre a relevância do que traria ao grupo.

Outro aspecto que se destaca pela narrativa da professora é a capacidade de refletir por meio de suas escutas, mesmo antes de as crianças realizarem uma proposta, quando demonstra ter imaginando o que poderia ser interessante para elas. A professora demonstrou acessar em si, ao propor a vivência às crianças, a dimensão da brincadeira, tornando possível a conexão com elas. Tatiane inicia brincando e sorrindo ao representar a sua ação e a reação das crianças, demonstrando habilidades para reconhecer as relações que permeiam seu contexto de atuação. Nessas inferências, foi possível perceber que as crianças corresponderam positivamente à proposta, gerando conexão e empatia com a professora. Há, de fato, uma troca, uma partilha de aprendizagens, uma vez que a professora propõe, ao tempo que está aberta para que as crianças também façam suas proposições, e as acolhe. Explicita-se um processo de aprendizagem compartilhado, com o encontro de experiências e a evidenciação dos princípios éticos, políticos e estéticos.

**Eu trouxe uma narrativa, uma investigação das crianças que me impulsiona a descobrir o que eles pensam, o que eles imaginam.** (Trecho recorte da narrativa da professora Juliana).

A professora Juliana iniciava sua narrativa no 7º encontro...

Figura 17 - Uma atadura para anunciar a investigação sobre as múmias



Fonte: Autora (2021).

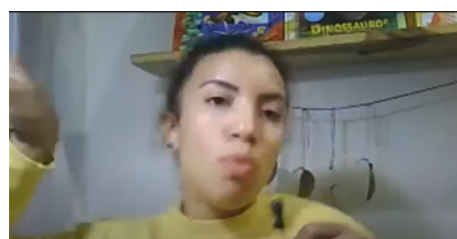
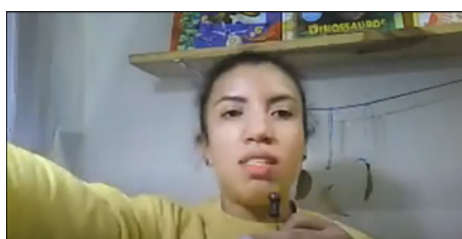
O objeto que eu trouxe, vou mostrar primeiro, pra vocês ficarem pensando o que pode ser. Fiquei imaginando o que poderia trazer pra mostrar pra vocês, e aí eu trouxe isso. Isso é uma atadura. Fiquei imaginando várias coisas que poderia trazer, mas trouxe essa porque acho que eles gostaram bastante e acho que a gente vai ter depois uma experiência com este objeto aqui. (Trecho recorte da narrativa da professora Juliana).

A investigação que eu trouxe, foi uma discussão que aconteceu na turma sobre as múmias. Uma criança, numa determinada atividade, começou a conversar. Eu não peguei bem como começou este assunto, mas quando eu percebi, eles

estavam numa discussão: A múmia existe, a múmia não existe. **E essa criança que dizia que a múmia existe, procurou uma forma de provar para os outros que existia a múmia, então, quando eu percebi, ela estava pegando papel no banheiro e fita crepe, e estava se enrolando e assustando os outros.** E ela estava brava porque os outros não se assustavam. Eu fiz uma anotação no dia, dizia assim: *Enquanto constroem um submarino, surge a questão da múmia morta. Maria e Francisco dizem que existe múmia, dizem a todos que a múmia morta existe, pegam fita crepe, papel do banheiro, e tentam se disfarçar de múmia e dar um susto nos colegas. Sem sucesso, pegam o papel e, com agitação, começam a desenhar uma múmia. A Maria pega o papel em que desenhou e assusta as crianças com o desenho da múmia. Mesmo assim, as crianças não se assustavam. Helena não se assusta e afirma para todos que a múmia não existe. O Francisco diz que a múmia existe mesmo, mas que não precisa se preocupar porque ela está morta, e elas vivem no Egito, dentro de um caixão antigo, e é muito difícil ir lá porque é muito dinheiro.* Aí a Maria fala que das múmias do Egito tiram os olhos e o coração, e falou sobre pirâmides também. Isso eu anotei bem rápido, porque aconteceu do nada a história da múmia. Eles começaram a falar como era a múmia, se ela tinha cabelo, se não tinha. Daí começou uma discussão junto com expressões. Quando a Maria falava da múmia, ela fazia assim, e ela ficou furiosa por dizerem que não existia a múmia. Ela estava tentando provar que a múmia existia sim, que tinha cabelo. Os outros diziam que a múmia não existia.

(Trecho recorte da narrativa da professora Juliana).

Figura 18: Como fazem as múmias



Fonte: Autora (2021).

Então, eu sugeri para eles que fizessem um desenho de múmia. E aí cada um fez uma múmia diferente. Foi aí que a Maria afirmou que a múmia existia porque a mãe dela conheceu uma múmia. Falei com a mãe da Maria depois.

**Não foi uma coisa que aconteceu num dia, foi uma coisa que aconteceu em vários dias. O assunto surgia, mas sempre em forma de discussão. Sempre uma discussão em que, cada um defendia o seu ponto de vista sobre múmia e não se chegava a um acordo. Se existia múmia morta, se não existia múmia morta. Eles iam se mexendo, e dançando. (Trecho recorte da narrativa da professora Juliana).**

Figura 19: Como dançam as múmias

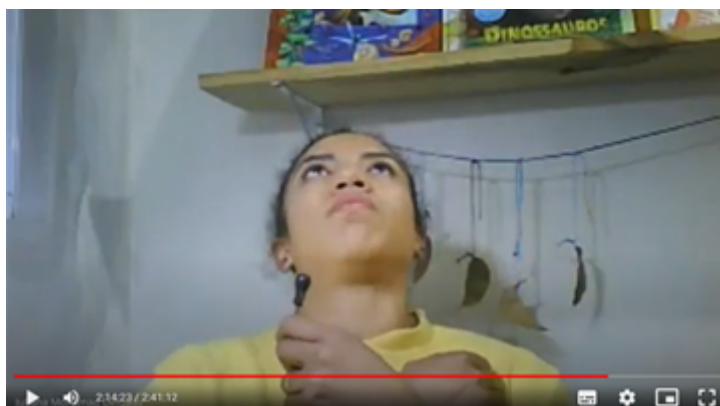


Fonte: Autora (2021).

A Meg trouxe uma música de múmia. Ela pesquisou no meu celular a música de múmia pra mostrar pros colegas. **Foi bem interessante. Pra mim, foi divertido de ver. Eu sorria vendo eles falarem de múmia. Muito engraçado.** Enfim, a mãe da Maria me enviou uma foto no aplicativo da escola e, quando eu cheguei, a deixei na sala e mostrei para a Maria quando ela chegou. Ela disse: Tá aqui! E mostrava para todos os colegas que a múmia realmente existia, que a mãe dela tinha visto a múmia. Eu acho que para não perder, assim, alguns começaram a entrar na questão do Egito: Bom, então a mãe da Maria é rica, se ela foi pro Egito. E começaram a falar de valores. Aí também começaram a criar dinheiro. Um dinheiro verde era o dólar. E conversaram outras coisas sobre o Egito também. E eles fizeram pirâmides com as madeiras, que era um contexto de construção. Falei com a mãe da Maria de novo pra saber onde era o sarcófago. Expliquei pra eles onde era a foto, e eles descobriram que era um Museu, e não era no Egito. Era em Paris. Aí começou outra discussão, de que não era só no Egito, e começaram a falar sobre outras coisas. **Bom, daí depois, pra gente continuar e saber que caminho tomar, primeiro aconteceram os desenhos.** Eu fiz um painel com os desenhos. Pensei em propor uma modelagem, trazendo várias coisas que eles conversaram. Numa tarde, eu organizei na sala vários contextos, um contexto tinha algumas fotos do Egito, também coloquei um globinho que eu peguei na biblioteca. Criei também um contexto com ossos,

porque eles falaram como a múmia ficava, deitavam no chão e faziam assim, ficavam bem retinhos.... (Trecho recorte da narrativa da professora Juliana).

Figura 20: A posição das múmias



Fonte: Autora (2021).

Tem uma fala também, bem legal, da Maria. Quando o colega andou com as mãos pra frente ela disse assim: Tá tudo errado, tudo errado, porque múmia não se mexe. E aí brigava com eles. Uma outra fala o que aconteceu: Será que as múmias eram pessoas? Aí a Catharina falou: Quem morre vira múmia, e outras viram Zumbi. As múmias são pessoas mortas do Egito, disse Catarina. A Tina desenhou a múmia pegando uma pessoa. E a Maria disse: Múmias não pegam pessoas, elas são mortas, não pegam ninguém. E aí seguiu a discussão das múmias. Nessa tarde, eu fiz alguns contextos na sala. O dos ossos, também tenho a mesinha de luz que meu esposo me ajudou a construir em casa. Aí eu levei uns raios x pra mostrar pra eles e conversar sobre o que eles tinham falado da múmia. A Helena falou que o pai dela já tinha feito raio x, que o pai dela trabalha com animais. Falaram sobre os ossos da múmia quando tira as ataduras, que estão inteiros. Alguns já viram reportagens, outros já viram desenhos. Outros relacionaram a zumbis. Foi bem legal. Nesta mesma tarde fiz um contexto de desenho, com imagens do Egito e o globo. Teve um com imagens de parte do corpo e modelagem. Eles foram se envolvendo, e o assunto nunca finaliza. **Eles sempre estão buscando coisas. Quando eu acho que eles descobrem alguma coisa a mais, eles vão para outros assuntos, e vão relacionando.** A investigação das múmias continua, e agora na próxima semana vamos fazer o encontro das múmias. **Eles tem muito isso de expressar com o corpo o que eles querem manifestar.** Então pensei no encontro das múmias, em que eles vão se vestir de múmias. Vou pedir pra trazerem as

ataduras. Eles também tem vontade de brincar com isso porque lá no dia do contexto eu levei uma atadura. Então, eles vão se vestir de múmia e eu vou pedir pra contar de onde veio, o que faz, como se tornou múmia, se morreu, se não morreu. Vamos ter mais uma conversa, e segue a investigação das múmias. Também conversei com o professor de história, para conversar com eles sobre o Egito. Não sei onde vai dar esse assunto das múmias... **Tem coisas que nos levam a buscar, observar como eles vão construindo.** A gente se interessa. Acho que não vamos finalizar o assunto, porque cada um tem um pensamento diferente do outro.

(Trecho recorte da narrativa da professora Juliana).

De uma forma diferente da primeira narrativa que destaquei nesta seção, a professora Juliana apresentou a sua com outras complexidades e detalhes a serem problematizados. Quando registrei sua fala, se constituiu para mim uma leitura repleta de pontos de reflexão. Visivelmente, escutar as crianças da turma, enquanto investigavam as múmias, trouxe muitas provocações a ela. Além de evidenciar importantes indícios para pensar sobre como se constitui a escuta das crianças na pré-escola (o que pretendo destacar no próximo subcapítulo) fortaleceu evidentemente a ideia de que narrar a escuta das crianças mobiliza a formação docente por meio das relações emergentes em quem narra.

A professora Juliana declarou, em sua narrativa, habilidade para o estabelecimento de diversas relações enquanto narrava a escuta das crianças, conexões estas que compreendo como expressão de aprendizagens suas. Entendi que estas aprendizagens não aparecem como ponto de conclusão, mas de indagação e relançamento para adiante. Meus destaques no texto procuram dar visibilidade para o que identifico como expressão de aprendizagem. Considero que a construção de uma interpretação sobre aquilo que as crianças expressam seja capaz de movê-la, quando pensa sobre o que pode representar uma fala ou ação. Ao escutar as crianças nas diferentes linguagens ela reflete e interpreta suas expressões, além de compreender a conexão entre elas.

Assim, vejo com importância ressaltar de que forma percebo constituída a narrativa da escuta das crianças como uma experiência de aprendizagem na vivência desta professora. Compreendo que a experiência de aprendizagem na sua ação só se expressa porque há espaço para a existência das crianças. Evidentemente, são

elas que provocam a professora que, com a sua escuta ativa, sensível e acolhedora, legítima o que pensam e com elas dialoga. Por isso a escuta reverbera, porque não cessa naquilo que é ouvido e observado. Vai além com a interpretação da professora e as novas inferências que faz às crianças e para si mesma (as análises que explicita na narrativa e estão destacadas no texto). Assim, compreendo que a experiência de aprendizagem nasce da escuta da professora, passe pelo ponto de contemplação/reflexão e se configure num outro pensamento que a lança adiante. E é esse ir à frente que chega às crianças, provocando nelas possibilidades para darem continuidade às suas aprendizagens.

### **5.3 ESCUTA DAS CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA**

Ao propor reflexões sobre a escuta das crianças no contexto da pré-escola vejo com importância destacar a perspectiva das crianças envolvidas na narrativa que a professora Juliana compartilhou, apresentada no capítulo anterior. Reafirmo que acredito ser a escuta um movimento construído pela professora, e quando trago a perspectiva das crianças para esta reflexão, é porque na participação delas, neste caso, já está implícita uma interpretação emergente da sua escuta. Assim, para tecer considerações sobre a escuta das crianças na pré-escola, começo refletindo a partir da narrativa destacada anteriormente.

Primeiramente, creio que seja importante destacar qual imagem de criança se expressa na narrativa da professora Juliana, possibilitando construir percepções sobre quem seja a criança da pré-escola quando se faz uma escuta ativa, sensível e habilidosa de suas expressões. Reafirmo que esta criança aparece somente porque há um adulto que torna isso possível. E existem muitos indícios interessantes representados na narrativa dessa professora, para que conheçamos a criança da pré-escola. A expressividade das crianças aparece com força naquilo que falam, mas também noutros recursos corporais que potencializam suas expressões, dando vida e mobilizando o contexto investigativo que constroem. Há, visivelmente, um desejo consciente sobre aquilo que desejam aprender, de forma que mobilizam o que pode ser vivenciado na escola e delineiam seus percursos. Com uma diversidade de ideias e linguagens as crianças sustentam a continuidade para a pesquisa.

Culturas emergem, criam-se e se recriam entre desenhos, danças,

sons, pinturas, cantos e movimentos, apresenta-se um mundo dinâmico, cheio de transformação em que ideias densas materializam-se em criações abrangentes, inventivas e motivadoras. (GOBBI; PINAZZA, 2014, p. 22).

Destaco neste movimento expressivo e autoral do grupo de crianças da pré-escola o amplo repertório científico e cultural que evidenciam quando constroem hipóteses, argumentos e indagações em torno do assunto em destaque, que são as múmias. É interessante perceber a habilidade com que as crianças acessam conhecimentos e fazem relações, impulsionando a investigação e gerando desdobramentos. Com esta percepção, destaco que a criança da pré-escola evidencia-se como alguém potencialmente capaz de dialogar com um adulto educador e construir saberes compartilhados, assim como dinamizar a atuação docente. Retomo a escuta da professora com a seguinte representação dos pensamentos das crianças.

Figura 21: As hipóteses e saberes das crianças sobre as múmias



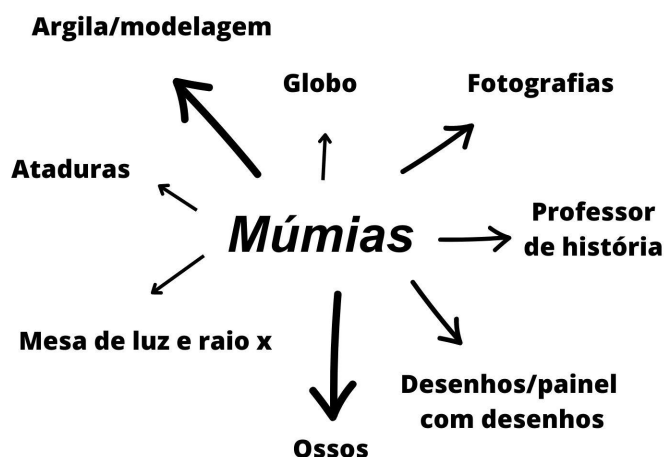
Fonte: Autora (2023).

Diante dessa interessante representação do repertório científico e cultural de um grupo de crianças da pré-escola, vejo com importância destacar que estas crianças, especificamente, pertencem ao contexto da escola privada, o que possivelmente se relaciona com a forma de construção desse repertório e com os conhecimentos que o nutrem. Ainda que de forma diferente, conforme emergiu noutras narrativas, as crianças da escola pública também acessam uma diversidade de conhecimentos sobre o mundo. Assim, vejo com importância destacar que os repertórios culturais das crianças da pré-escola, nos seus diferentes contextos, são importantes, e se constituem com suas diversidades, a partir das experiências que cada uma acessa, seja pelas suas próprias vivências ou daqueles com quem convivem. Fica destacado o quanto o repertório científico e cultural da criança da pré-escola é importante para potencializar seus percursos de aprendizagem e reafirmar seu espaço de atuação e participação democráticas, em diálogo com o adulto educador. É imprescindível destacar aqui as indagações que emergem dos entendimentos que surgem com relação ao repertório científico e cultural das crianças da pré-escola. Quais singularidades existem nos repertórios científicos e culturais das crianças de pré-escola, sejam elas públicas ou privadas? Estes dois contextos acolhem os repertórios das crianças? De que forma? Como a escola de educação infantil mobiliza a ampliação do repertório científico e cultural das crianças da pré-escola?

Diante dessa imagem de criança que se apresenta investigativa, expressiva e capaz de mobilizar a articulação de uma diversidade de saberes, em torno de suas investigações, é preciso considerar de que maneira a professora de educação infantil é impactada e como se relaciona com essa criança; além disso, qual espaço existe, na escola de educação infantil para que este repertório se expresse, tenha valor e seja ampliado, por meio das experiências que as crianças vivenciam. Quando as crianças da pré-escola são escutadas, esta potencialidade está sendo levada em consideração? E além de considerá-los, de que forma a escola de educação infantil dialoga com os repertórios das crianças? Propondo estas reflexões, represento abaixo a forma como compreendi a mobilização da professora Juliana para conversar com o repertório evidenciado pelas crianças ao investigarem as múmias.



Figura 22: A mobilização da professora para acolher e dialogar com o repertório das crianças



Fonte: Autora (2023).

É evidente que em todas as etapas da educação infantil as crianças apresentem para a docência uma demanda que implica busca de outros saberes e conhecimentos. No contexto da pré-escola, compreendo que esta provocação às professoras se manifeste também pelo compartilhamento de seus repertórios, determinando a elas a busca de relação com novos saberes para que possam dialogar. Pergunto-me: Como se expressa na relação com as crianças da pré-escola o repertório científico e cultural das professoras? Quais oportunidades as professoras encontram, nos seus contextos formativos, para a construção deste repertório capaz de nutrir a experiência das crianças e dialogar com elas?

Para a criança da pré-escola o conhecimento não basta, é importante que, além disso, ele possa ser problematizado, manipulado, construído. Por isso, penso que seja importante validar o enriquecimento do repertório científico e cultural das professoras, assim como a problematização dos princípios éticos, políticos e estéticos, de forma que este encontro entre o repertório científico cultural e as práticas na educação infantil, façam sentido para todos os envolvidos na experiência educativa.

A exemplo da forma como a professora Juliana escuta a criança e com ela dialoga, destaco que as linguagens da criança da pré-escola são múltiplas e se evidenciam com intensa expressividade. E a professora correspondeu, elencando diversas possibilidades para que outras relações fossem construídas por meio da ação das crianças, com a possibilidade de se expressarem de diferentes formas. Na

forma como escuta as crianças, Juliana expressa a docência demonstrando que, na sua prática, há um posicionamento que permite à elas, de fato, participarem da construção dos fazeres na educação infantil. Pela ética que se expressa no acolhimento que respeita e atribui valor ao que dizem, pela politicidade com que oferece espaço para a expressão e argumentação delas e pela estética com que se conecta e mobiliza outras conexões.

O reposicionamento do adulto lhe oferece a oportunidade para que ocupe outro lugar, de quem observa para aprender sobre as crianças, sobre o modo como aprendem e constroem conhecimento e, do mesmo modo, sobre seu papel. (CARVALHO E FOCHI, 2017, p. 36).

Concordando com Carvalho e Fochi (2017), reafirmo que a escuta das crianças seja capaz de construir outras perspectivas para a docência, especialmente na pré-escola, possibilitando que as crianças ocupem o espaço que lhes cabe na escola de educação infantil, brincando, investigando, se expressando, e construindo aprendizagens significativas. Esta escuta que considera a presença de uma criança participativa na educação infantil deve ter em vista que propõe às crianças a tomada de consciência sobre o seu valor enquanto sujeito de direitos, num contexto coletivo, em que as relações se constituem de forma democrática. Portanto, o adulto não está numa condição de busca de domínio da criança por meio de seus saberes, tampouco à sua espera passiva, para que ofereça uma possibilidade de relação. As relações entre adultos e crianças são equilibradas pelos saberes de cada um, complementados e enriquecidos por meio das relações. A professora, assim como a criança, tem consciência de seu lugar, enquanto sujeito que oferece a ampliação das possibilidades de aprendizagem, com o acesso àquilo que extrapola o senso comum dos conhecimentos, caracterizando a aprendizagem que ocorre por meio do contexto escolar. A compreensão sobre a participação da criança, evidenciada e construída por meio da escuta, não possibilita aprendizagens apenas à ela, mas também à professora, sobretudo pelo modo de relação que se estabelece, em que ambas são aprendentes.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizo meu texto retomando o ponto de partida desta proposta de estudo, para compreender o caminho percorrido e as aprendizagens construídas junto ao grupo de professoras, com a presença indireta, mas importante, das crianças que inspiraram as narrativas. O objetivo do estudo se estabeleceu com a emergência das professoras que buscavam um espaço para narrar aquilo que escutavam das crianças. Neste movimento eu construí, por meio do espaço de pesquisa, um compromisso junto a elas, tendo o objetivo de compreender como a formação docente se constitui pela narrativa da escuta das crianças. Retomo e destaco quatro argumentos, expressados ao longo do texto, que justificam o alcance do objetivo da pesquisa, afirmando a potencialidade do estudo e as possibilidades para a sua continuidade e aprofundamento.

**Proponho pensar que a escuta das crianças, não apenas como princípio estético, mas também ético e político, assumida conscientemente, seja potencialidade para que se torne factível a identidade da criança e do professor na educação infantil.** Por meio da participação das professoras na pesquisa ficou evidente que o movimento de escutar as crianças, intencionalmente construído, tenha capacidade transformadora, do modo como elas e as crianças possam se reconhecer e tornarem-se reconhecidas enquanto sujeitos em relação de aprendizagem. Evidenciou-se a possibilidade de que possa ser compreendida, por aspectos singulares, quem seja a criança pequena que se expressa na escola de educação infantil e a professora que legitima a existência dessa criança ao compreender como pode/deve relacionar-se com ela quando se encontram por meio de aprendizagens compartilhadas.

**É importante compreender a escuta das crianças com um fim em si mesma, tanto para compreender as características culturais desta prática num dado contexto, quanto considerar, a partir disso, a possibilidade de relação com outras oportunidades de aprendizagem, para crianças e professores.** Assim, a escuta das crianças revela-se como um ponto de partida, de ascensão, de relação, um movimento transversal capaz de tornar compreensíveis e de significar as práticas pedagógicas no contexto da educação infantil e, porque não, também além deste contexto, com as crianças crescidas, mas na contínua vivência de suas infâncias.

Esse pode ser, portanto, um movimento em potencial, para provocar reflexões e convocar educadores/as a revisitarem suas imagens de docência diante da percepção das suas ações, quando compreendem a existência das crianças por meio de suas expressões, no estabelecimento de relações democráticas.

**A criança da pré-escola evidencia-se como alguém potencialmente capaz de dialogar com um adulto educador e construir saberes compartilhados, assim como dinamizar a atuação docente.** Reafirma-se desta forma, o reconhecimento de que a construção de relações democráticas entre adultos e crianças no contexto da educação infantil é possível e, por meio da escuta do professor, se expressa impulsionada pelas próprias crianças. O reconhecimento desta criança traz à docência movimento e desafio, compreendidos como possibilidade de construir deslocamentos que acessem o/a professor/a de pré-escola a outros pontos de vista sobre a sua própria atuação.

**O repertório científico e cultural da criança da pré-escola é importante para potencializar seus percursos de aprendizagem, assim como, para estimular a expressão/ampliação do repertório científico e cultural das professoras.** As crianças da pré-escola, com suas potencialidades expressivas, comunicam e externam a existência de uma diversidade de conhecimentos adquiridos por meio de suas experiências de vida a respeito do mundo. Reafirmam que saberes podem ser construídos pelas crianças independentemente da relação com a escola, mas têm seu espaço garantido neste lugar, com a importância de estabelecer diálogos e provocar outras aprendizagens, entre as próprias crianças e na relação delas com o adulto educador. As crianças desafiam, portanto, os docentes da pré-escola a compreenderem seus próprios repertórios científicos e culturais para que possam, na escola de educação infantil, construir relações de aprendizagem que destaquem este espaço como contexto de aprendizagem privilegiado, por provocar encontros em potencial.

Encerro esta escrita reafirmando a riqueza do encontro entre escuta das crianças e narrativa docente como possibilidade de vivenciar contextos de aprendizagem pela experiência, de modo significativo. Fica em mim, e desejo que também nas professoras participantes, além dos leitores que puderem acessar esse trabalho, a compreensão de que os saberes da docência são legítimos, quando expressados, reconhecidos e ao refletirem sentidos próprios.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BERARDI, Franco Bifo. **A pandemia reativou o futuro. Há condições para reformatar a mente social.** Instituto Humanitas Unisinos, 2020. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/599683-a-pandemia-reativou-o-futuro-ha-condicoes-para-reformatar-a-mente-social-entrevista-com-franco-bifo-berardi> Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 jan. 2021.

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

BRETON, Hervé. Pesquisa narrativa: Entre descrição da experiência vivida e configuração biográfica. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1138-1158, out./dez. 2020.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: Fundação Editora UNESP (FEU), 1999.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sérgio. **Pedagogia do cotidiano na (e da) Educação Infantil.** Em Aberto, Brasília. v. 30, n. 100. set/dez. 2017.

CONTRERAS, José Domingo; FERRÉ, Núria Perez de Lara. **Investigar la experiencia educativa.** Editora: Morata, 1ª ed. 2010.

CLANDININ, D. Jean; CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa. Experiência e história em pesquisa qualitativa.** EDUFU. 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa / Aurélio Buarque de Holanda Ferreira.** 8 ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GREENE, Maxine. **Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social.** Micro-macro referências. 2005.

GOBBI, Márcia Aparecida, PINAZZA, Mônica Apezatto. **Infância e suas linguagens.** São Paulo: Cortez, 2014.

KREMER, Claines. **Quem é grande é que sabe alguma coisa, mas quem é pequeno é que sabe coisa nova todo dia: as versões das crianças sobre aprender na pré-escola.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio

Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

LAROSSA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

LAROSSA, Jorge. **Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas**. 6 ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.31. n.01. p.17-44. Janeiro-Março, 2015.

MARCHI, Rita de C. A criança como ator social - críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 617-637, maio/ago. 2017.

MORIN, Edgar. **Um festival de Incertezas**. Instituto Humanitas Unisinos, 2020. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/599773-um-festival-de-incerteza-artigo-de-edgar-morin>. Acesso em: 15 nov. 2020.

MOROSINI, Marília; Fernandes, Cleoni M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, 5(2), 154–164, 2014.

MOROSINI, Marília; SANTOS, Pricila K.; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba. Editora CRV. 2021.

NOVAES, Adauto. **O silêncio e a prosa do mundo**. Mutações. São Paulo. SP. 2014.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; WENZEL, Aline Rafaela. Entre a Presença do Ouvir, Sentidos a Escutar. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, e. 76165, 2019.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; LINO, Lemos Dulcimarta. Estar à escuta: música e docência na educação infantil. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 15, out. 2019, pp. 01 - 24.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

RODRÍGUEZ, Victor Amar. *Leer la vida. Una investigación desde la perspectiva narrativa*. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, 14 (2), pp. 975-986. 2016.

SILVEIRA, Dynara Martinez. **“Profe, tem trabalho ou a gente pode brincar?” A percepção do que é trabalho na educação infantil: estudo de caso na fronteira Brasil/Uruguai**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

SUÁREZ, Daniel H. *Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. En Revista del iice*, n° 30. Buenos Aires: Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2011.

SUÁREZ, Daniel H. *Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. Revista Teias*, v. 18, n. 50, 2017 (Jul/Set).

WARSCHAUER, Cecilia. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

## APÊNDICE A – CRONOGRAMA DAS RODAS

| <b>CRONOGRAMA</b>                                      |                          |   |
|--|--------------------------|---|
| <b>Roda de encontro docente: a escuta em narrativa</b> |                          |   |
| <b>MÊS</b>   | <b>DATA</b>              | <b>PROPOSTA</b>   |
| <b>Março</b>   | <b>08 a 17</b>           | -Divulgação da Proposta e formação do grupo;  |
|  | <b>24 – quarta-feira</b> | -Apresentação da proposta de pesquisa e seus pressupostos éticos;<br>-Momento 1;<br>-Momento 2.   |
| <b>Abril</b>   | <b>14 – quarta-feira</b> | -Retomada dos pressupostos éticos com relação às devolutivas das crianças;<br>-Momento 1;<br>-Momento 2 – Narrativas de 5 professores(as);<br>-Momento 3. |
|  | <b>28 – quarta-feira</b> | -Momento 1;<br>-Momento 2 – Narrativas de 5 professores(as);<br>-Momento 3.   |
| <b>Maió</b>  | <b>12 – quarta-feira</b> | -Momento 1;<br>-Momento 2 – Narrativas de 5 professores(as);<br>-Momento 3.   |
|  | <b>26 – quarta-feira</b> | -Momento 1;<br>-Momento 2 – Narrativas de 5 professores(as);<br>-Momento 3.   |
| <b>Junho</b>   | <b>09 – quarta-feira</b> | -Momento 1;<br>-Momento 2 – Narrativas de 5 professores(as);<br>-Momento 3.   |
|  | <b>23 – quarta-feira</b> | -Momento 1;<br>-Momento 2 – Narrativas de 5 professores(as);<br>-Momento 3.   |
| <b>Julho</b>   | <b>07 – quarta-feira</b> | -Momento 3 – diálogo com o grupo marcando o final do ciclo de encontros.  |
| <b>Novembro</b>  | <b>17 – quarta-feira</b> | Reencontro com o grupo de professores(as) para devolutiva da pesquisa e encaminhamento do retorno dos resultados às crianças.                             |