

Ouvir crianças e professores: a escuta atenta nos diálogos em instituições educacionais

Escuchar a niños y profesores: la escucha atenta en los diálogos en instituciones educativas

Listening to children and teachers: hearing attentively in interlocutions at educational institutions

[Eliana Maria Ferreira](#)  [Magda Sarat](#)  [Valdete Côco](#) 

Destaques

Saber ouvir para falar com/para as crianças, implica escutar com a inteireza do ser.

O “mundo de faz de conta” ignora os protocolos predefinidos, ele cria conexão.

Nos enredos dos diálogos, as crianças movem sentidos e significados, abrindo-se aos elementos imprevisíveis.

Resumo

Este artigo tem como objetivo compreender a importância da escuta como possibilidade para interpretar como as crianças, com idade de 2 a 3 anos, constroem sentidos e significados nos episódios da cotidianidade do trabalho educativo. A metodologia utilizada aponta a característica investigativa com e sobre as crianças, proveniente das contribuições da sociologia da criança e dos estudos da infância. Aponta-se que as vivências, sustentadas numa escuta sensível, na atenção aos pormenores que impregnam o ambiente educacional, podem contribuir em interpretações que ressignificam e protagonizam o espaço social ocupado por crianças e adultos. O que implica na defesa de práticas docentes alicerçadas nas linguagens infantis, em suas manifestações expressivas, e na curiosidade às minúcias.

[Resumen](#) | [Abstract](#)

Palavras-chave

Pesquisa com crianças. Educação infantil. Sociologia da infância.

Recebido: 24.08.2023

Aceito: 11.01.2024

Publicado: 05.11.2024

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc29202350581>

| Introdução

Este artigo apresenta eventos vinculados a uma pesquisa de doutoramento concluída em 2019, que teve como objetivo interrogar o processo de trabalho educacional focalizando as formas de construção do conhecimento pelas crianças, considerando o espaço e o trabalho docente, ou seja, como a professoras, nas interlocuções com meninos e meninas, potencializam qualitativamente as experiências e promovem a apropriação e a construção cotidiana do conhecimento por elas. Para a escrita deste artigo, delineou-se como objetivo compreender a importância da escuta como possibilidade para interpretar como as crianças constroem sentidos e significados nos episódios da cotidianidade do trabalho educativo.

No entanto, a tese de doutoramento resulta de uma pesquisa anterior que vem sendo desenvolvida desde 2010 e ganhou ancoragem a partir de um referencial teórico interdisciplinar com abordagem qualitativa. Nesta trajetória, muitos autores têm sido alicerce para aprofundamento dos conceitos sobre infância, criança, cultura infantil (Sarmiento, 2003; Barbosa, 2014). Para os temas da Sociologia da infância, cultura de pares e reprodução interpretativa, são inspiradoras as leituras de Corsaro (2005; 2009; 2011) e Sarmiento (2005). Na especificidade do trabalho docente na educação infantil, vale dialogar com Ostetto (2010; 2015), Nogueira e Ferreira (2018), entre outros.

Nesta pesquisa, vislumbra-se a demanda de aprofundamentos, o que justifica por trazer à superfície debates sobre a experiência pedagógica das docentes em educação infantil, a partir de um ponto de vista que reconhecesse o lugar da criança, suas culturas e as relações definidas na educação infantil. Compreende-se que é por esse percurso que crianças e adultos transitam nas creches e pré-escolas.

| Contextualização e metodologia

A pesquisa empírica foi realizada da seguinte forma: entre os meses de maio e julho de 2017, (duas a três vezes na semana), no exercício de um olhar atencioso às formas de participação e interação entre as crianças e delas com os adultos, além da realização de entrevista não estruturada, com as docentes regentes I e II (no período de abril a agosto de 2018). Entretanto, para a escrita deste artigo, foram priorizados alguns fragmentos dos diários de campo. Importa esclarecer que a professora regente I trabalha 16 h/a, e a regente II atua com uma carga horária de 4 h/a. Ambas as professoras tinham entre 40 e 46 anos de idade, estavam formadas entre 19 e 24 anos, apresentando experiência profissional desde 1994, e uma delas atuou de forma mais esporádica com substituições e somente nos últimos 5 anos tem trabalhado de forma contínua na educação infantil, numa mesma instituição, ao passo que a outra professora sempre desempenhou atividades na educação infantil.

A metodologia utilizada aponta a característica investigativa com e sobre as crianças considerando o posicionamento em reconhecer “as crianças como *agentes sociais*, de sua competência para a ação, para a comunicação e troca cultural” (Rocha, 2008, p. 46).

No processo de geração de dados (Graue & Walsh, 2003) e em razão da necessidade do cruzamento de fontes na escuta, foram utilizados diferentes suportes, tais como: filmagens, fotografias, gravações em áudio e registro no diário de campo.

Considerando essa organicidade metodológica, cabe observar que os aspectos metodológicos de pesquisa, essencialmente quando implica a participação das crianças, constituem uma das faces tão importantes quanto os demais elementos da escrita. Assim, o estudo foi sendo delineado e permeado por problematizações significativas que, processualmente, foram sendo apresentadas e reapresentadas pelas crianças e docentes na “tentativa de enxergar e entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem qualquer estrutura predeterminada de expectativas e normas” (Dahlberg et al., 2003, p. 192).

Nesse movimento, como síntese, o estudo foi desenvolvido em um centro de educação infantil, na turma do maternal I com doze crianças na faixa etária de 2 anos e 2 meses a 3 anos e 11 meses, duas professoras habilitadas, durante 3 meses¹. As crianças, participantes da pesquisa, eram filhas dos funcionários da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), e dos estudantes das universidades, bem como crianças que moravam próximo ao Centro de Educação Infantil (CEI) UFGD.

Ganha centralidade o interesse de conhecer e vivenciar junto aos sujeitos da pesquisa – crianças e professoras –, a possibilidade de entender as ações no contexto da situação observada e a dinâmica do trabalho pedagógico, assim como os modos sobre como são construídas qualitativamente as experiências, tanto para as crianças como para as professoras. Neste sentido, “os professores precisam ser apoiados e reconhecidos em suas práticas, valorizados em suas tentativas e criações para que cresçam o sentido e os significados da prática” (Ostetto, 2015, p. 211). Sendo assim, é de suma importância, enquanto pesquisadores/as:

[...] efetuar um exercício de observação, percepção, penetração, participação e interação no *aqui e agora* das crianças, ou ainda, no que constituem o cotidiano das crianças, seja em instituições formais de educação ou em outros espaços socioculturais que elas ocupam ou se fazem presentes. (Martins Filho & Barbosa, 2010, p. 13)

Assim, ao interagir atentamente com o dia a dia das crianças e das professoras, diferenciando e reconhecendo as possibilidades de experiências e perspectivas metodológicas cria-se delineamentos possíveis de agir e pesquisar crianças bem

1 Convém informar que a proposta de pesquisa empírica compreendia 6 meses. Entretanto, as professoras tiveram seu contrato rescindido. Logo, quando voltaram a atuar, foram remanejadas para outra instituição.

pequenas. Portanto, descobrindo esses espaços e lugares, torna-se possível integrar o campo em uma pesquisa que incluía a observação participante, ponto forte nas pesquisas com e para crianças (Martins Filho & Barbosa, 2010). Nessa abordagem investigativa, o pesquisador é um instrumento de geração de dados em virtude da sua participação dinâmica no mundo social. “Confrontar, conhecer um ponto de vista diferente daquele a que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos” (Rocha, 2008, p. 46), sem ignorar o diálogo com as professoras, também sujeitos da pesquisa.

Outro elemento imprescindível para os estudos e as pesquisas com e para crianças, consiste no diário de campo – ferramenta na qual os/as pesquisadores/as tecem anotações. Nesses registros e notas, geralmente, apontam-se a natureza das conexões, a ordenação e as circunstâncias nas quais os episódios desdobram-se, assim como as regras operadas e suas reflexões sobre os acontecimentos observados. Qualquer que seja a forma escolhida para escrever, o importante é a densidade e a coerência dos dados, bem como a acessibilidade a eles (May, 2004).

Para a análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (1977), por se tratar de um conjunto de técnicas de análise de comunicações. Essa metodologia aponta indicadores seja qualitativo ou não, de descrição do conteúdo das mensagens, as quais “permitem a inferência de conhecimento relativos às condições de produção e recepção destas mensagens” (Bardin, 1977, p. 42).

A indispensável aproximação ao contexto empírico revelou que, por muitas vezes, existe um modo vertical de pensar a relação adulto-criança e demanda reflexões, maior aprofundamento e conhecimento sobre as vivências pedagógicas docentes para as quais se intenta contribuir.

Em face dos apontamentos já apresentados, neste artigo, a proposta é focalizar as discussões relacionadas à pedagogia da escuta, assim como pontuado por Rinaldi, (2017) e as possibilidades decorrentes, tendo a criança como um sujeito central da práxis pedagógica em diálogo com as professoras.

A pedagogia da escuta, é uma atividade de escuta do pensamento, ética de um encontro construído sobre a receptividade e a hospitalidade ao Outro – “uma abertura para a diferença do Outro, para a vinda do Outro. Ela envolve uma relação ética de abertura ao Outro, tentando escutar o Outro em sua própria posição e experiência, sem tratar o Outro como igual” (Rinaldi, 2017, p. 43). É neste lugar, de abertura para os outros, de abertura para a alteridade, para pontos de vistas diferentes que a pedagogia da escuta é validada.

| Por entre verticalidades e horizontalidades: o ser criança

As tramas vividas entre adultos e crianças, quando discutidas nos pormenores, especialmente a partir de uma decodificação atenta, podem contribuir para que as práticas adquiram movimento, diluam a perspectiva vertical e imprimam uma

relação de maior horizontalidade, melhorando as condições do trabalho, das vivências, e da ação educativa.

Os pormenores podem tratar das possibilidades. Nessa direção, cabe lembrar Manoel de Barros (1996), na possibilidade de “transver” o mundo, de modo a reconhecer as raridades que as crianças estão sempre descobrindo nos episódios da cotidianidade. Desde o som de um helicóptero até o ruído do motor de uma roçadeira, de acordo com o escrito, mais adiante, neste artigo, tudo é motivo de atenção.

Dessa maneira, apoia-se a demanda de entender quais são as “coisas” significativas para as crianças, estas, que por estarem no mundo, precisam aprender com os adultos e com os seus pares no cotidiano. Neste sentido, poder-se-ia trocar o ângulo pelo qual as crianças aprendem com os adultos, e interrogar: É possível que os adultos, apreendam com elas, as crianças ou, ainda, que suas concepções ‘verticalizadas’ permitam olhá-las pelo ângulo horizontal?

Em virtude das discussões e dos questionamentos apresentados, faz se necessário trazer à baila a visão da legislação sobre a criança, expressa no Art. 4 da Resolução nº 5 (Brasil, 2009, p. 19).

[...] a criança, centro do planejamento curricular, é 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.

Em outras palavras, ainda que se observe uma educação tensionada pelas relações de poder, registrar a criança como um sujeito central do planejamento educativo na legislação, é uma oportunidade de partida no esforço de produzir uma educação que as respeite em suas singularidades. Assim, importa ressaltar que o ponto de vista de criança defendido no Parecer do Conselho Nacional da Educação, Câmara da Educação Básica (CNE/CEB) nº 20 de 2009 (Brasil, 2009) traz elementos conceituais alinhados com uma abordagem curricular e de princípios para propostas e práticas pedagógicas voltadas a superar os adultocentrismos.

Portanto, reconhece-se a relevância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), no esforço de construir, qualitativamente, uma educação infantil na esfera dos direitos sociais das crianças (Brasil, 2009). Entretanto, torna-se importante, observar os desafios que se impõem com a formulação e implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação infantil (Coutinho & Côco, 2022). Assim, emergem preocupações com os processos de implantação da BNCC (Brasil, 2018), da Educação Infantil, sobretudo, na observação da forma gradativa como os objetivos de aprendizagem aparecem, podendo ser tratados como *checklist* no cotidiano das instituições, não contribuindo para superar visões da Educação Infantil como etapa preparatória para o ensino fundamental (Barbosa et al., 2019).

Nesse sentido, urge a defesa de:

[...] articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (Brasil, 2010, p. 12)

Nessa conjuntura, busca-se esforços de interpretar como as crianças vivenciam o mundo e constroem seus conhecimentos para além das listas de conteúdo, ou 'aulas' baseadas em datas comemorativas (Ostetto, 2000), "sem avaliar o sentido e o valor formativo dessas comemorações, e também da ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas" (Oliveira, 2010. p. 4). Nos desafios que se impõe, em especial, no horizonte da possibilidade da ação mediadora a partir das interações e brincadeiras estabelecidas entre as crianças, entre elas com os objetos e com os adultos, os/as professores/as são chamados/as a participar dessas reflexões, uma vez que

Cabe aos professores a responsabilidade em selecionar do patrimônio de conhecimentos sistematizados aqueles que estejam contextualizados nas realidades das escolas e das crianças e que sejam significativos para as crianças de zero a cinco anos, tendo em vista seus modos singulares de elaborar saberes. (Barbosa & Oliveira, 2016, pp. 22-23)

No contexto social de luta pelo reconhecimento das crianças, sabe-se que os adultos (incluindo os docentes), no âmbito das suas práticas, mesmo que empenhados a olhar para a criança como centro, creditando e validando nelas suas percepções sobre o mundo e as coisas aos arredores, podem não conseguir se despir da forma adulta e naturalizada de ouvir as crianças. Entretanto, "escutar é dar valor ao outro; não importa se você concorda ou não com ele. Aprender a escutar é uma tarefa difícil" (Rinaldi, 2017, p. 209). No compromisso com as crianças e com o trabalho docente, toma-se essa questão em centralidade na pesquisa, dado que é nas relações sociais que ecoam vozes e escutas, negociando valores hierárquicos – decorrentes de tensões e poder – levando as crianças a significarem e ressignificarem seus espaços sociais e culturais.

| Interlocuções de uma escuta sensível: possibilidades de um mundo imaginário

Na busca por aproximar 'as coisas', 'os pormenores', parafraseando Manoel de Barros, é necessário discutir a importância de 'escutar' a criança. Nessa direção, recupera-se a perspectiva da pedagogia da escuta (Rinaldi, 2017, p. 124, grifos da autora).

Escuta como sensibilidade aos padrões que conecta, ao que nos conecta aos outros; entregando-nos à convicção de que nosso entendimento e nosso próprio ser são apenas pequenas partes de um conhecimento mais amplo, integrado, que mantém universo unido. *Escuta*, portanto, como metáfora para abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido — ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção). *Escuta* das cem, das mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressar e nos comunicar, e com as quais a

vida expressa a si mesma e se comunica com aqueles que sabem ouvir. Escuta como tempo, tempo de ouvir, um tempo situado fora do tempo cronológico — o tempo cheio de silêncios, de longas pausas, um tempo interior. Escuta interior, escuta de nós mesmos, como uma pausa, uma suspensão, um elemento que engendra ouvir os outros, mas que também é gerado pelo escutar o que os outros têm de nós.

Defender a ideia da escuta é posicionar-se num ponto dialógico minucioso para interpretar como as crianças compreendem e constroem sentidos e significados. As discussões apresentadas por Rinaldi (2017) contêm pontos de vista essenciais e entretecidos à estética da sensibilidade de se conectar aos outros. É neste movimento sensorial, na percepção social, cultural e estética em que a interpretação e a produção de sentidos são percebidas, para além dos ouvidos, mas com todo o ser. Então, a partir da percepção das linguagens, isto é, dos códigos e dos símbolos que as crianças utilizam para se revelar, reconhece-se, sobretudo, que a escuta reivindica um tempo. Um tempo que não pode ser mensurado nem cronometrado. “Esse tempo conjuga os aspectos das experiências vividas pelas crianças e pelos adultos, possibilitando que a criança se desenvolva, crie e recrie situações de si e do mundo” (Nogueira & Ferreira, 2018, p. 164).

O outro, ao ser escutado, pode ser o eixo da interlocução na esfera educacional, em especial na educação infantil, na probabilidade de aprendermos a alargar a nossa consciência para escutar as crianças, que não falam apenas com orações e verbos, mas também com as expressões dos olhares, com o toque, enfim, na inteireza do seu ser, sobretudo quando são bem pequenas.

Nos documentos oficiais, o termo ‘sensibilidade’ geralmente vem precedido pela expressão ‘estética’. Silva (2021) destaca que existe uma ausência de debates e reflexões sobre o conceito no campo da educação. Para além dessa demanda, a autora chama a atenção sobre a extrema flexibilização do termo, quando ele é utilizado por qualquer um, naquilo que bem entender, funcionando como um operador vazio (Silva, 2021). Na atenção conceitual, escutar apoiado na estética da sensibilidade, é perceber que, para as crianças pequenas, alguns sons que circundam no ambiente, que para nós, adultos, estão cristalizados, não nos chamam a atenção, ao passo que, para elas, podem ser considerados como novidade aos seus ouvidos, e passam a exercer a profusão de passaportes para mundos imaginários. A esse respeito, destaca-se o seguinte evento:

Estávamos na sala e, de repente, elas ouviram o som de máquinas cortando grama no espaço externo ao CEI. Percebi que elas não se continham, queriam sair da sala para ver o que acontecia ali. Olhar para as máquinas que simplesmente cortavam a grama não era tão simples assim... Mas o movimento dos trabalhadores e o “barulho” das máquinas era algo que chamava a atenção delas. Se saíram da sala para simplesmente identificar o som, quais são os significados desses sons? Penso que saíram para descobrir e acessar o mundo sonoro. (Diário de Campo, 22/06/2017)

Perceber o som das máquinas de cortar grama foi o estopim para que as crianças, de forma independente e curiosas, se movessem e saíssem do espaço da sala. Os barulhos sonoros contidos nos ambientes, tanto internos, quanto externos, vão desde um som gerado por objetos e coisas domésticas, um objeto que cai, incluem

a melodia do vento e da ventania, e o cantar dos pássaros entre uma infinidade de timbres e sons que estão gratuitamente concedidos e que, em qualquer momento, podem ser escutados, identificados e apreciados pelas crianças, que conseguem captar as nuances sonoras do dia a dia em que estão inseridas.

A imaginação, a percepção, a intuição, a emoção e a criação, fazem parte dos exercícios de investigação, da invenção de meninos e meninas, e são experiências que se desenvolvem a partir das possibilidades que acontecem dentro das creches e pré-escolas. Nesta fase, a maioria das coisas que as crianças fazem nesse período diz respeito às fantasias. Nesse contexto, o jogo e a imaginação estão intimamente associados (Pillotto, 2007).

A trilogia escutar, identificar e apreciar, no mundo das crianças da primeira infância, amplifica a [estética da] sensibilidade de todas as percepções (Rinaldi, 2017). Nesse ínterim, cabe lembrar que Freire (2015) sublinha o valor e a imprescindibilidade de ser capaz de escutar para aprender a falar, quando se deseja realizar a construção de teorias, interpretações e entendimentos da realidade:

[...] não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. (Freire, 2015, p. 111)

Saber ouvir para falar com as crianças, e para as crianças, como dito anteriormente, traz subentendida a ideia de escutar com a inteireza do ser e ao serem escutadas com inteireza, elas terão a sensação de que foram levadas a sério, como aponta Rinaldi (2017). Nessa discussão, importa destacar o deslocamento livre de idas e vindas das crianças, ao saírem da sala para o espaço externo, quando algo lhes chamou a atenção. Compreender que os acontecimentos do espaço externo traduzem a leitura daquilo que é importante, tanto para as crianças, quanto para as professoras. O deslocamento delas no espaço externo, guiadas pelo barulho produzido pelas máquinas no corte da grama conduz ao cotidiano imprevisível, são entendimentos e interpretações de um *modus vivendi e operandi*, uma realidade pautada na estética da sensibilidade que ressignifica e protagoniza o espaço social habitado pelos sujeitos, crianças e professoras. No compromisso com as crianças, cumpre observar:

[...] quando há um comprometimento em não deixar as crianças entregues à própria sorte e aos próprios desejos, mas em imaginar formas de aprendimentos na qual a escola não deixe de cumprir seu papel primeiro que é o de se constituir como espaço de tecer conhecimentos. Mas é importante que esta tessitura se faça permeada pelo *modus operandi* da infância, onde a imaginação se constitua em película de encontro com o mundo, os tempos se façam mais fluidos e abertos a exercícios de introspecção e contemplação e que miudezas, restos e farrapos sejam tratados com o devido respeito. (Pelizzoni, 2015, p. 17)

Isso pode estar em diálogo com a performance de 'aprendimentos', de pôr-se no mesmo lugar, a escuta e o olhar concentrado às minúcias, para as coisas que

fazem sentido e têm importância para as crianças, tecendo conhecimentos. Trata-se de aprender a ouvir os interesses das crianças e observar que elas estão de orelha “ligada” não somente aos sons produzidos pelos elementos do próprio ambiente, mas a todas as experiências e vivências nos lugares que habitam; como pontuado por Freire, a escuta perpassará pelo interesse de aprender a falar com e para elas.

Isso quer dizer que *o modus operandi* da infância “é um modo de habitar o mundo que é próprio da criança” (Pelizzoni, 2015, p. 6), uma forma privilegiada de percepção, de imaginação, de subversão, (no viés da ótica do adulto), perante um cenário atípico, com pessoas adultas alheias ao cotidiano da instituição, se apropria de um fazer criativo, uma história dos seus repertórios, e “(re)significa o vivido, o ouvido, o visto, o sentido, o povoado, o cheirado e os transforma de maneira individual e autoral” (Leite, 2007, p. 50). *O modus operandi* das crianças e suas infâncias obedece a um tempo/espço próprio de suas configurações de existirem e experimentarem o mundo. Como exemplo tem-se:

As crianças começaram a trocar de roupas para irem à festa de aniversário de Lucas, na casa dele. A sala estava repleta de pais que vieram para auxiliar as professoras e levar as crianças. De repente, o telefone de um dos pais tocou. Melissa que estava ao meu lado, com uma expressão de surpresa, exclamou: “Ah...! Éh o lobo!... É o barulho do lobo... Ele vai assoprar a casa...”. Naquele momento, em meio aos pais, ela estava brincando comigo de faz de conta. Entrei na brincadeira dela. (Diário de Campo, 21/6/2017)

Antes de sairmos do CEI para o espaço externo, a professora Marli falou que íamos passear [...] e estava orientando as crianças para não saírem da calçada, terem cuidado com os carros. Melissa fala para sua irmã que iriam passear e complementou: “O lobo vai vir... [...]”. Quando estávamos caminhando na calçada, Melissa, que seguia ao meu lado, disse: “Olha a montanha...” para um aclave na calçada. (Diário de Campo, 21/5/2017)

Melissa, surpreendente, transporta a imaginação, para o mundo real com a sua inventividade, idealiza um mundo imaginário ao ouvir a campainha de um telefone, e nos conduzir para dentro da casa do lobo, experimentando sua criatividade. Reforça, dessa forma, que o “mundo de faz de conta” das crianças ignora as regras e os protocolos predefinidos, ele cria conexão, partindo do que é efêmero, provisório e cabe a elas permitir ou não interlocução com os adultos e inclui-los. Sendo assim, (Sarmiento, 2003, p. 12):

[...] em que o que é verdadeiro e o que é imaginário se confundem estrategicamente para que a brincadeira valha mesmo a pena. Aliás, “fazer de conta” é uma expressão que não capta completamente o modo como as crianças introjectam o real nas suas brincadeiras, através da transposição de personagens ou situações.

Coelho e Pedrosa (2000) também contribuem com essas reflexões, ao sustentarem que trilhar entre o que é real e os episódios imaginários oportuniza às crianças manifestar papéis, inventar e reinventar significados de situações vivenciadas no seu dia a dia, o que possibilita que elas revelem seus temores, anseios e suas satisfações. E, nessas possibilidades de atuação, nas quais conferem significados à sua experiência, elas não só reproduzem diretamente o

mundo dos adultos como estabelecem uma nova e incoerente relação com o que o mundo lhes apresenta (Nascimento, 2013, p. 37), informando sua individualidade.

Percebe-se que a brincadeira de faz de conta – o brincar simbólico – é experimentada diariamente pelas crianças e, nessa convivência, se torna imprescindível a participação e a presença das professoras junto às crianças, pois, nas relações construídas podem existir “condições para elas se apropriarem de determinadas aprendizagens que lhes promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico” (Oliveira, 2010, p. 5). No destaque para a participação da professora, registra-se:

As crianças estão brincando no parque com balde e areia e dizem estar fazendo bolo junto com a professora Lúcia. Elas estão sentadas na areia. Quando me aproximo, oferecem bolo de chocolate... E também chá. Pego e faço de conta que estou comendo e bebendo. Elas repetem por várias vezes a confecção do bolo. Vão colocando dentro do balde, “pimenta”, “sazon”, [...] e batem na areia dentro do balde para enformar o bolo. Observo que a docente em alguns momentos ouve as crianças e em outros ela dialoga com eles, perguntando sobre os próximos ingredientes do bolo. Ela cria uma expectativa junto às crianças para desenformar o bolo: “Devagar para não quebrar... Uia... Oh!...”. Vinicius começa a cantar: “Olé... Olé...”. Como se estivesse cantando parabéns. Ela ouve, identifica a necessidade dele e canta a música parabéns para você. Mateus e as outras crianças acompanham a professora cantando também. (Diário de Campo, 5/6/2017)

É de suma importância, estar presente e participar com as crianças, pois, em algumas ocasiões, a docente pode observar criteriosamente como elas estruturam e reorganizam as experiências brincantes, como interagem ampliando os cenários de vivências, aprendizagem e desenvolvimento.

Os eventos apresentados, entre muitos captados na pesquisa, trazem implícitos a essência e legitimam o direito das crianças a experiências potentes, com significado. No entanto, é fundamental que tais experiências sejam destinadas, condicionadas e efetivadas na esfera dos investimentos vinculados a garantia do direito à formação dos professores. Assim, outorgar significância às “coisas”, especialmente as coisas minuciosas para as crianças, no bojo do direito à educação, implica ouvir crianças e docentes, numa escuta situada na afirmação e no reconhecimento social da educação da pequena infância, concebendo-as como cidadãs competentes e produtoras de culturas.

| O imprevisível como espaço/lugar de possibilidades

No que diz respeito à definição, a imprevisibilidade é algo inesperado, que ocorre sem planejamentos prévios, uma construção de espaços/lugares concebida na dinâmica do diálogo, como processo de transformação, nos apontamentos de Rinaldi, (2017). Envolve experiências, relações, participações e outros movimentos em que, na educação infantil, destacam-se os processos interativos entre as crianças e entre elas e os adultos/docentes, em diferentes espaços das instituições, incluindo os espaços externos, tema pouco trabalhado na área (Tiriba, 2010).

Nesse ínterim, o debate sobre as crianças fazerem parte do processo educativo envolve visibilidade às suas capacidades e a relevância atribuída às suas experiências, compondo um cenário no qual constroem valores e aprendizagens. Por isso, legitima-se a construção de uma experiência educativa, na qual as professoras, como indivíduos mais experientes, têm o papel de promover e articular um trajeto que oportunize distintas vivências, se for levado em consideração que cada criança mantém contato singular/ímpar com as experiências que realiza.

As culturas da infância são produzidas pelas crianças no cotidiano das instituições, nas experiências dos fazeres e nas vivências do convívio social em pequenos grupos ou sozinhas. Contudo, ela só é legitimada, quando produzem e reproduzem outra releitura que explica o seu entendimento sobre o mundo. Este debate está presente em Sarmento (2004), ao considerar a infância como estrutura e agência das crianças, pois elas

[...] possuem, antes de mais, dimensões relacionais, constituem-se nas interações de pares e das crianças com os adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos. [...] ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. (Sarmento, 2004, p. 12)

Assim, é possível que, a proporção das relações construídas entre os pares – crianças e crianças –, e em outro ângulo entre crianças e adultos, pode ser considerada como um elemento potencializador e transformador das experiências, na educação e na promoção de aprendizagem que são próprias de suas vidas. Sendo assim, as culturas infantis estão ligadas a um cenário mais abrangente de produção cultural, e assumem diferentes configurações, em decorrência das eventualidades em que estão imersas, já que os sentidos e significados acerca das coisas do mundo são construções produzidas e partilhadas historicamente. Nesse tópico, apresenta-se a seguinte situação:

Algumas crianças estavam no pátio coberto brincando no escorregador e outras comendo maçã e biscoitos, pois tinham acabado de acordar. Melissa se aproximou de mim e ofereceu maçã. Aceitei e fiz de conta que comia, como se fosse de “mentirinha”, brincando com ela. Ela me olhou e disse: é para comer de verdade e não de mentirinha! Olhei para ela e comi a maçã. (Diário de Campo, 15/6/2017)

Na interação entre Melissa e a pesquisadora, aparece um episódio que revela indícios de uma brincadeira de faz de conta, ‘de casinha’, quando a criança oferta a fruta e, na tentativa de se aproximar da produção do imaginário infantil, brinca fazendo de conta que comia a maçã. Quando, inesperadamente, a criança diz de forma enfática: “Come de verdade!” Com essa cena, observa-se que, nos diálogos entre crianças e docentes, criam-se condições para o desenvolvimento de habilidades cada vez mais complexas (Oliveira, 2010).

Os eventos permitem ponderar que, nos enredos dos diálogos e dos momentos de partilha, as crianças movem sentidos e significados às experiências, se abrindo aos elementos imprevisíveis. Com os aprenderes, revelam conhecimentos pautados em princípios e características de um processo subjetivo e particular com

foco na dimensão cultural, social e educativa e, sobretudo, de uma infância potente e complexa. Com isso, é possível indagar práticas voltadas para resultados individualizados, não raro, sustentadas em padronizações e ranqueamentos, que podem ser facilmente visibilizados tanto na educação infantil como no ensino fundamental.

Por fim, intenta-se que as descrições e análises das dinâmicas do ofício educativo e da construção de conhecimentos pelas crianças, revelados com os eventos apresentados, sejam compreendidos como um empenho heurístico em valorizar as crianças como cidadãs em suas notáveis relações com os adultos/docentes com os quais convivem cotidianamente na instituição.

| Considerações finais

Neste artigo, vinculado ao desenvolvimento de pesquisa, foi abordada a importância da escuta como possibilidade para interpretar como as crianças constroem sentidos e significados nos episódios da cotidianidade do trabalho educativo, no contexto e nas vivências situadas em um Centro de Educação Infantil Municipal. Entende-se que, ao escutar as crianças, exercita-se o ouvir o outro, nas expressões dos olhares, no toque e com a inteireza do corpo, eixo condutor da interlocução na esfera educacional, ou seja, na condução do trabalho educativo com crianças pequenas. Assim, na constituição da docência, advoga-se a importância de aprender a ampliar os próprios sentidos para entender como as crianças aprendem, constroem e reconstróem sentidos e significados, na interface com as vivências e as mediações, como processo de transformação.

Destaca-se a escuta como elemento de sensibilidade, de caminho e construção para reconhecer as crianças, na atenção aos pormenores que impregnam o ambiente e que fazem sentido, compondo vivências que acionam surpresas, novidades, curiosidades, investigações e conhecimentos, transportando para os mundos reais e imaginários e convocando às parcerias com a docência.

Assim, compreende-se que as vivências, sustentadas numa escuta sensível, podem contribuir em entendimentos e interpretações de um *modus vivendi* e *operandi* que ressignifica e protagoniza o espaço social ocupado por crianças e adultos, em especial, nos espaços institucionais da Educação da primeira infância. Espaço este habitado tanto pelas crianças quanto pelos adultos, professores, o que implica a defesa de práticas docentes alicerçadas nas linguagens infantis, nas suas manifestações expressivas e na curiosidade às minúcias. Portanto, escutar e interagir com as crianças implica respeito aos seus processos e itinerários cognitivos e existenciais, qualificando, (res)significando e interpretando a construção de sentidos e significados nos episódios da cotidianidade do trabalho educativo.

Referências

- Barbosa, I. G., & Silveira, T. A. T. M., & Soares, M. A. (2019). A BNCC da educação infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. *Revista Retratos da Escola*, 13(25), 77-90. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.979>
- Barbosa, M. C. S. (2014). Culturas infantis: contribuições e reflexões. *Diálogo Educacional*, 14 (43), 645-667. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.043.DS01>
- Barbosa, M. C. S., & Oliveira, Z. R. de. (2016). Currículo e educação infantil. Em *Currículo e linguagem na educação infantil* (1ª ed. pp. 15-45). Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barros, M. (1996). *Livro sobre o nada*. Record.
- Brasil. (2009). Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Estabelece a revisão das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf
- Brasil. (2010). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil*. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/7._Orienta%C3%A7%C3%B5es_aos_Conselhos.pdf
- Coelho, M. T. F., & Pedrosa, M. I. (2000). Faz-de-Conta: construção e compartilhamento de significados. Em Z. M. R. Oliveira (Org.). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil* (pp. 51-65, 4. ed.). Cortez.
- Corsaro, W. A. (2005). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação & Sociedade*, 26(91), 443-464. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200008>
- Corsaro, W. A. (2009). Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e transição iniciais na vida das crianças. Em F. Muller, & A. M. A. Carvalho (Orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças* (pp. 83-103). Cortez.
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância* (Tradução: Lia Gabriele Regius Reis). Artmed.
- Coutinho, A. S., & Côco, V. (2022). Políticas de formação e políticas curriculares para a educação infantil: perspectivas em disputas. *Debates em Educação*, 14(Esp.), 127-148, <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp127-148>
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância* (Trad. Magda França Lopes). Artmed.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (50ª edição). Editora Paz e Terra.
- Graue, E., & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, M. I. (2007). Tudo para a criança deve ser infantil? Em S. S. D. Pillotto (Org.). *Linguagens da arte na infância* (pp. 48-58). Univille.
- Martins Filho, J. A., & Barbosa, M. C. S. (2010). Metodologias de pesquisa com crianças. *Revista Reflexão e Ação*, 18(2), 8-28. <https://doi.org/10.17058/rea.v18i2.1496>
- May, T. (2004). *Pesquisa social: questões, métodos e processos* (3. ed. Tradução: Carlos Alberto Silveira Netto Soares). Artmed.

- Nascimento, M. L. B. P. (2013). As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. *Revista Brasileira de Educação*. 17(49), 59-80.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100004>
- Nogueira, R. M. de S., & Ferreira, E. M. (2018). O currículo da educação infantil: tempos e espaços. Em M. Sarat, M. C. C. Troque, & T. Silva da (Orgs.). *Formação Docente para a educação infantil: experiências em curso* (pp. 155-171). Ed. Universidade Federal da Grande Dourados.
- Oliveira, Z. de M. R. de. (2010). O currículo na educação infantil: o que propõem às novas diretrizes nacionais? *I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, Brasil.
<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>
- Ostetto, L. E. (2000). Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. Em L. E. Ostetto (Org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios* (pp.175-200). Papirus Educação.
- Ostetto, L. E. (2010). Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores. *Cadernos Cedes*, 30(80), 40-55.
<https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000100004>
- Ostetto, L. E. (2015). A prática do registro na Educação Infantil: narrativa, memória, autoria. *Revista @mbiente educação*, 8(2), 202-213.
<https://doi.org/10.26843/v8.n2.2015.526>
- Pelizzoni, G. M. (2015). Sobre a delicada arte de traduzir a cultura da infância em cultura da escola. *37ª Reunião Anual da Anped*.
<https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-4165.pdf>
- Pillotto, S.S. D. (2007). As linguagens da arte no contexto da educação infantil. Em S. S. D. Pillotto (Org.). *Linguagens da arte na infância* (pp. 18-28) Univille.
- Rinaldi, C. (2017). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender* (Tradução Vania Cury, 5ª ed.). Paz e Terra.
- Rocha, E. A. C. (2008). Por que ouvir as crianças? Algumas questões para o debate científico multidisciplinar. Em S. H. V. Cruz (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas* (pp. 43-51). Cortez.
- Sarmiento, M. J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Instituto de Estudos da criança Universidade do Minho*.
http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Instituto de Estudos da Criança, *Instituto de Estudos da criança Universidade do Minho*.
<http://proferlaotrabalhosalunos.pbworks.com/f/as+culturas+da+infancia+na+encruzilhada+da+segunda+modernidade.pdf>
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*. 26(91), 361-378.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>
- Silva, M. C. C. B. da. (2021). *Estética da sensibilidade: a arte do sentirpensar e corazonar em educação*. [Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional da Unesp.
<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/205087>
- Tiriba, L. (2010). Crianças da Natureza. *I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, Brasil.
<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2010-pdf/6679-criancasdanatureza>

Sobre os autores

Eliana Maria Ferreira

Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Dourados, MS, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-5028-9418>

Doutora em educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (2019). Professora substituta da Faculdade de Pedagogia da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul/UEMS, unidade de Dourados. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Infantil de Dourados/MS – GEPEIND. E-mail: eliana.anaeli@gmail.com

Magda Sarat

Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-9388-0902>

Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2004) Professora Titular da Faculdade de Educação na UFGD/Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq (2) Líder do GPEPC/Grupo de Pesquisa “Educação e Processo Civilizador”. E-mail: magdaoliveira@ufgd.edu.br

Valdete Côco

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-5027-1306>

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2006). Professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae). E-mail: valdetecoco@hotmail.com

Contribuição na elaboração do texto: autora 1 – observação, transcrição, geração e análise dos dados colhidos na pesquisa empírica e na construção do manuscrito; autora 2 – orientação da pesquisa, da análise dos dados e da produção do manuscrito, revisão e consolidação; autora 3 – revisão e consolidação.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo comprender la importancia de la escucha como posibilidad para interpretar cómo los niños, con edad de 2 a 3 años, construyen sentidos y significados en los episodios de la cotidianidad del trabajo educativo. La metodología utilizada apunta a la característica investigativa con y sobre los niños, procedente de las contribuciones de la sociología del niño y de los estudios de la infancia. Se señala que las experiencias basadas en la escucha sensible en la atención a los detalles que permean el ambiente educacional, pueden contribuir en interpretaciones que resignifican y protagonizan el espacio social ocupado por niños y adultos. Lo que implica la defensa de prácticas pedagógicas basadas en los

lenguajes infantiles, em sus manifestaciones expressivas, y en la curiosidad a las minucias.

Palabras clave: Investigación con niños. Educación de los niños. Sociología de la infancia.

Abstract

This article aims to understand the importance of listening as a possibility to interpret as children, aged 2 to 3 years, construct meanings and significance in the everyday episodes of educational work. The methodology used is investigative with and about children, based on contributions from the sociology of children and childhood studies. It is pointed out that experiences based on attentive listening, in attention to the details that permeate the educational environment can contribute to interpretations that resignify and protagonize the social space occupied by children and adults. This implies defending teaching practices based on children's languages, their expressive manifestations, and curiosity about details.

Keywords: Research with children. Child education. Sociology of childhood.

Linhas Críticas | Periódico científico da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasil
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>

Referência completa (APA): Ferreira, E. M., Sarat, M., & Côco, V. (2024). Ouvir crianças e professoras: interlocuções de uma escuta sensível na instituição educativa. *Linhas Críticas*, 30, e50581.
<https://doi.org/10.26512/lc29202350581>

Referência completa (ABNT): FERREIRA, E. M.; SARAT, M.; CÔCO, V. Ouvir crianças e professoras: interlocuções de uma escuta sensível na instituição educativa. *Linhas Críticas*, 30, e50581, 2024. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc29202350581>

Link alternativo: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/50581>

Todas as informações e opiniões deste manuscrito são de responsabilidade exclusiva do(s) seu(s) autores, não representando, necessariamente, a opinião da revista *Linhas Críticas*, de seus editores, ou da Universidade de Brasília.

Os autores são os detentores dos direitos autorais deste manuscrito, com o direito de primeira publicação reservado à revista *Linhas Críticas*, que o distribui em acesso aberto sob os termos e condições da licença Creative Commons Attribution (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

