



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

ROSALINA ROCHA ARAÚJO MORAES

COMPREENSÃO HERMENÊUTICO-FILOSÓFICA DA ESCUTA NA DOCÊNCIA
COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

FORTALEZA

2023

ROSALINA ROCHA ARAÚJO MORAES

COMPREENSÃO HERMENÊUTICO-FILOSÓFICA DA ESCUTA NA DOCÊNCIA
COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC), como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog. mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M1c MORAES, ROSALINA ROCHA ARAÚJO.
Compreensão hermenêutico-filosófica da escuta na docência com bebês e crianças bem pequenas / Rosalina Rocha Araújo Moraes – 2023
552 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.
Orientação: Profa. Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota.
1. Escuta. 2. Docência com bebês e crianças bem pequenas. 3. Hermenêutica filosófica. 4. Educação infantil. 5. Compreensão. I. Título.

CDD 370

ROSALINA ROCHA ARAÚJO MORAES

COMPREENSÃO HERMENÊUTICO-FILOSÓFICA DA ESCUTA NA DOCÊNCIA
COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC), como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação brasileira.

Aprovada em: 28/04/2023

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Bernadete de Souza Porto

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Messias Holanda Dieb

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Denise Maria de Carvalho Lopes

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

A minha família

AGRADECIMENTOS

Cordel da gratidão

Sou nordestina da gema.
Carrego em mim o sertão.
Lhes apresento o cordel,
essa bela tradição
de uma terra abençoada
cantada por Gonzagão.

Finalizo essa empreitada
com meus joelhos no chão.
Ao meu Deus eu agradeço
por tão linda permissão
de concluir essa tese,
apesar do turbilhão.

Não foram dias de Glória,
só muita superação,
enfrentando a pandemia
e vendo a devastação,
sem ânimo pra caminhar
e cumprir minha missão.

Mas esses dias difíceis
não quero pôr na canção,
pois no peito aliviado
bate forte o coração
que hoje está transbordando
de alegria e emoção.

A cada um que encontrei,
que segurou minha mão
nos caminhos que trilhei,
quero expressar gratidão
por me fazer perceber
que esse tempo não foi vão.

Agradeço à família ,
pai, mãe, irmãs, irmãos,
filhos, filha e marido,
o meu primeiro escalão,
por todo apoio que tive,
por tanta compreensão.

Aos parentes e amigos
quero dizer “Obrigada!” .
Também aos meus companheiros
dessa comprida jornada,
que comigo dividiram
sua lágrima e risada.

Ilustre agradecimento
eu quero agora fazer
a duas educadoras
com quem pude aprender
sobre a escuta na docência
com crianças e bebês.

Sem demora também falo
dos bebês e das crianças,
a quem devo gratidão

por cada olhar de esperança.

Por me ensinarem a ver
com o olhar de uma criança.

A minha orientadora
quero agora destacar.
Dizer o quanto sou grata
por ter podido encontrar
esse coração gigante
que esteve a me acompanhar.

Às professoras da banca
e ao bendito entre elas,
digo do meu apreço
que dá teses paralelas.
Agradeço pela apreciação
feita com zelo e cautela.

Rosalina Moraes

Fortaleza, Abril de 2023

“Escutar alguém não significa simplesmente realizar às cegas o que o outro quer. Agir assim significa ser submisso.” (GADAMER, 2014, p. 472).

RESUMO

Esta tese objetivou compreender o fenômeno da escuta no horizonte da docência com bebês e crianças bem pequenas. O arcabouço teórico é sustentado, precipuamente, pela Hermenêutica Filosófica gadameriana, com foco na compreensão e no diálogo, conceitos que se afinam com a perspectiva de escuta empregada neste estudo. Apoiase, também, em uma literatura diversificada sobre escuta e docência na Educação Infantil. A interpretação comunicada neste relatório resulta de Pesquisa Qualitativa do tipo Etnográfico, realizada com duas educadoras de uma creche pública municipal de Fortaleza, Ceará. Na construção dos dados, foram empregados três procedimentos metodológicos: Observação Participante, Autoscopia e Diálogo Espontâneo. A interpretação dos dados, realizada sob prisma da Análise Textual Discursiva, resultou em três Categorias Emergentes Finais: “Fenômeno de Não-Escuta Ciente - FNEC”, “Fenômeno de Não-Escuta Insciente - FNEI” e, “Fenômeno de Escuta Rudimentar - FER”. Essas categorias são atravessadas por três aspectos que refletem no acontecimento da escuta: dimensão tempoambiental, dimensão espaçoambiental e dimensão pessoal das educadoras. A análise revelou a hegemonia dos fenômenos de não-escuta no cotidiano da creche. Destaca que esse fenômeno não está restrito à docência. Ao contrário, está capilarizado em todo o contexto da educação infantil, constituindo um complexo jogo de relações entre sujeitos e instituições envolvidos nos processos de educação da criança. A não-escuta, caracterizada pelo FNEI e pelo FNEC, apresenta-se como resultado, sobretudo, da inadequação de espaços e tempos; e, dos “preconceitos” das educadoras, elemento constituinte da dimensão pessoal. Os espaços e tempos vividos na creche são formatados unilateral e verticalmente, sem escuta e participação de educadoras e crianças. Os preconceitos/concepções prévias das educadoras revelam um ideário afiliado a uma abordagem pedagógica transmissiva e avessa à escuta. A análise aponta ainda para a emergência de uma escuta rudimentar, fortemente associada à dimensão pessoal das educadoras. O FER é sinalizado por expressões de desejos, intenções, ideias e ensaios de escuta. A pesquisa conduz à compreensão de que a não-escuta generalizada tem início em instâncias superiores de onde emanam determinações, decisões e atitudes marcadas pela ausência da escuta, movimento que reverbera na escuta e em outras posturas docentes, assim como em todo o ambiente institucional.

Os achados possibilitam considerar que a inadequação dos tempos e espaços, assim como os preconceitos das educadoras remanescentes de uma pedagogia transmissiva, contribuem para a manutenção de uma cultura de não-escuta na Educação Infantil. A dimensão pessoal das educadoras se apresenta como um dos caminhos prechos de possibilidades para mobilizar elementos potentes para a escuta. Para finalizar, o estudo convoca à reflexão sobre a necessidade da garantia de condições objetivas favoráveis à escuta docente às crianças como tarefa primeira no processo de construção de uma cultura de escuta no âmbito da creche e da educação infantil em geral; o reconhecimento e potencialização das situações de FER, nas quais educadoras e educadores protagonizam iniciativas de uma escuta possível, mesmo que não-ideal; uma maior atenção à dimensão pessoal da docência - comumente negligenciada - nos processos de formação, oportunizando experiências de diálogo, compreensão e escuta. Esses encaminhamentos não se pretendem prescritivos. Constituem um convite a educadoras(es), pesquisadoras(es), Poderes Públicos e sociedade para, juntos, dialogarem e refletirem sobre possibilidades de construção de uma “Docência Escutante” na Educação Infantil, ou seja, uma docência que tem como elemento estruturante a escuta a si e ao outro. Para manter vivo esse diálogo, convém questionar: é possível, a uma docência que não é escutada, escutar a criança?

Palavras-chave: escuta; docência com bebês e crianças bem pequenas; Hermenêutica Filosófica; Educação Infantil; compreensão; diálogo.

ABSTRACT

This thesis aimed to understand the phenomenon of listening on the teaching for babies and very young children standpoint. The theoretical framework is primarily supported by the Gadamerian Philosophical Hermeneutics, focusing on understanding and discussion, concepts that are in tune with the listening perspective used in this study. It is also based on a diverse literature on listening and teaching in Early Childhood Education. The interpretation communicated in this report results from Ethnographic Qualitative Research, carried out with two female educators working in a municipal public daycare center in Fortaleza, state of Ceará, Brazil. Within the data building, three methodological procedures were used: Participant Observation, Autopsy and Spontaneous Dialogue. The data interpretation, carried out through the prism of Discursive Textual Analysis, resulted in three Final Emerging Categories: "Phenomenon of Conscious Non-Listening – FNEC", "Phenomenon of Inscient Non-Listening – FNEI" and, "Phenomenon of Rudimentary Listening – FER". These categories are crossed by three aspects that reflect on the listening event: time-environmental dimension, space-environmental dimension and the educators' personal dimension. The analysis revealed the hegemony of non-listening phenomena in the daily life of the day care center. It points out that this phenomenon is not restricted to teaching. On the contrary, it is diffused within the context of early childhood education, constituting a complex set of relationships between subjects and institutions involved in the child's education processes. Non-listening, characterized by the FNEI and the FNEC, presents itself as a result of the inadequacy of spaces and times, mainly; and, of the educators' "prejudices", a constituent element of the personal dimension. The spaces and times experienced in the day care center are formatted unilaterally and vertically, without the listening and participation of educators and children. The educators' prejudices/previous conceptions reveal an ideology affiliated with a transmissible and averse to listening pedagogical approach. The analysis also points to the emergence of a rudimentary listening, strongly associated with the educators' personal dimension. FER is signaled by expressions of desires, intentions, ideas and intentions of listening. The research leads to the understanding that generalized non-listening begins at higher levels from which determinations, decisions and attitudes emanate, marked by the absence of listening, a movement that

reverberates in listening and in other teaching postures, as well as in the entire institutional environment. The findings make it possible to consider that the inadequacy of times and spaces, as well as the prejudices of the remaining educators trained with a transmissible pedagogy, contribute to the maintenance of a culture of non-listening in Early Childhood Education. The educators' personal dimension is presented as one of the fertile paths of possibilities to mobilize powerful elements for the listening. Finally, the study calls for a reflection on the need to guarantee favorable objective conditions to the educators to be able to listen to children as the first task in the process of building a culture of listening, in the general context of day care centers and early childhood education; the recognition and maximization of FER situations, in which educators lead initiatives of a possible listening, even if not ideal; greater attention to the personal dimension of teaching – commonly neglected – in training processes, providing opportunities for discussion, understanding and listening experiences. These referrals are not intended to be prescriptive. They are an invitation to educators, researchers, public authorities and society to, together, discuss and reflect on the possibilities of building a "Listening Teaching" in Early Childhood Education, i. e., a teaching featuring self-listening and listening to the other as a structuring element. In order to keep this discussion alive, it is worth asking: is it possible, for a teaching that is not listened to, to be open to listen to the child?

Keywords: listening; teaching with babies and very young children; Philosophical Hermeneutics; Early Childhood Education; understanding; discussion.

RESUMEN

Esta tesis tuvo como objetivo comprender el fenómeno de la escucha en el horizonte de la enseñanza con bebés y niños muy pequeños. El marco teórico se sustenta principalmente en la Hermenéutica Filosófica Gadameriana, centrándose en la comprensión y el diálogo, conceptos que sintonizan con la perspectiva de la escucha utilizada en este estudio. También se apoya en una bibliografía diversa sobre escuchar y enseñar en Educación Infantil. La interpretación comunicada en este trabajo resulta de una Investigación Cualitativa de tipo Etnográfico, realizada con dos educadoras de una guardería infantil pública municipal en Fortaleza, estado del Ceará, Brasil. En la construcción de los datos fueron utilizados tres procedimientos metodológicos: Observación Participante, Autoscopia y Diálogo Espontáneo. La interpretación de los datos, realizada bajo el prisma del Análisis Textual Discursivo, resultó en tres Categorías Emergentes Finales: "Fenómeno de No Escucha Consciente - FNEC", "Fenómeno de No Escucha Insciente - FNEI" y, "Fenómeno de Escucha Rudimentaria" - FER". Estas categorías son atravesadas por tres aspectos que reflexionan sobre el evento de escucha: dimensión temporal-ambiental, dimensión espacio-ambiental y dimensión personal de los educadores. El análisis reveló la hegemonía de los fenómenos de no escucha en el cotidiano de la guardería. Señala que este fenómeno no se restringe a la enseñanza. Por el contrario, es difundida por capilaridad en todo el contexto de la educación infantil, constituyendo un conjunto complejo de relaciones entre sujetos e instituciones que intervienen en los procesos educativos del niño. La no escucha, caracterizada por la FNEI y la FNEC, aparece como resultado, sobre todo, de la insuficiencia de espacios y tiempos; y, de los "prejuicios" de las educadoras, elemento constitutivo de la dimensión personal. Los espacios y tiempos vividos en la guardería se formatean de manera unilateral y vertical, sin escucha y participación de educadoras y niños. Los prejuicios/concepciones previas de las educadoras revelan una ideología afiliada a un enfoque pedagógico de transmisión y reacio a la escucha. El análisis también apunta para el surgimiento de una escucha rudimentaria, fuertemente asociada a la dimensión personal de los educadores. FER se señala con expresiones de deseos, intenciones, ideas y tentativos de escucha. La investigación conduce a la comprensión de que la no escucha generalizada comienza en los niveles superiores de donde emanan determinaciones, decisiones y actitudes marcadas por

la ausencia de escucha, movimiento que repercute en la escucha y otras posturas docentes, así como en todo el ambiente institucional. Los hallazgos permiten considerar que la inadecuación de tiempos y espacios, así como los prejuicios de los restantes educadores de una pedagogía de transmisión, contribuyen al mantenimiento de una cultura de la no escucha en la Educación Infantil. La dimensión personal de los educadores se presenta como uno de los caminos llenos de posibilidades para movilizar elementos potentes para la escucha. Finalmente, el estudio invita a reflexionar sobre la necesidad de garantizar condiciones objetivas favorables a la escucha de los niños por parte de los docentes como primera tarea en el proceso de construcción de una cultura de escucha en el contexto de las guarderías y de la educación infantil en general; el reconocimiento y potenciación de las situaciones FER, en las que educadoras y educadores lideran iniciativas de una escucha posible, aunque no ideal; mayor atención a la dimensión personal de la enseñanza - comúnmente desatendida - en los procesos de formación, brindando espacios de diálogo, comprensión y experiencias de escucha. Estas referencias no pretenden ser prescriptoras. Constituyen una invitación a educadores, investigadores, autoridades públicas y sociedad para, juntos, dialogar y reflexionar sobre las posibilidades de construir una “Docencia que Escucha” en Educación Infantil, es decir, una enseñanza que tenga como elemento estructurador el escucharse a sí mismo y al otro. Para mantener vivo este diálogo, vale la pena preguntarse: ¿es posible que la docencia que no es escuchada escuche al niño?

Palabras-clave: escucha; enseñanza con bebés y niños muy pequeños; Hermenéutica Filosófica; Educación Infantil; comprensión; diálogo.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Descritores e número de trabalhos Identificados no catálogo de teses e dissertações da CAPES.....	77
Quadro 2 -	Bases de dados onde foi realizada a pesquisa bibliográfica	79
Quadro 3 -	Critérios estabelecidos para busca do descritor “escuta” nas bases de dados.....	80
Quadro 4 -	Categorização dos resumos no âmbito de cada eixo.....	85
Quadro 5 -	Distribuição dos estudos brasileiros utilizados na revisão bibliográfica por estado.....	87
Quadro 6 -	Identificação dos trabalhos selecionados para a revisão de literatura.....	89
Quadro 7 -	Categorização dos trabalhos.....	92
Quadro 8 -	Matrícula escolar no município de Fortaleza, Ceará, em 2020.....	191
Quadro 9 -	Corte etário para matrícula e idade das crianças atendidas em cada agrupamento de creche.....	215
Quadro 10 -	Informações sobre organização e funcionamento do CEI Quintal das Brincadeiras em relação ao agrupamento das crianças.....	217
Quadro 11 -	Cotejamento entre ATD, AC e AD.....	265
Quadro 12 -	Critérios utilizados na definição do campo e dos(as) participantes da pesquisa.....	286
Quadro 13 -	Mapeamento das unidades de Educação Infantil da SERVI da Rede Municipal de Educação de Fortaleza em 2019, conforme os critérios 4-9 definidos na pesquisa.....	291
Quadro 14 -	Informações e impressões sobre os CEIs elegíveis para realização do trabalho de campo.....	293
Quadro 15 -	Cronograma das sessões de trabalho de campo.....	298
Quadro 16 -	Síntese das informações do plano de trabalho de campo...	300
Quadro 17 -	Recorte de instrumental utilizado para a construção de unidades temáticas no vídeo.....	312

Quadro 18 - Recorte de instrumental utilizado na edição final dos vídeos com as unidades temáticas.....	313
Quadro 19 - Exemplificação da renomeação dos arquivos no processo de organização dos dados da pesquisa.....	322
Quadro 20 - Recorte de instrumental auxiliar no procedimento de escrita da contextualização dos vídeos.....	324
Quadro 21 - Elementos utilizados na codificação textual.....	330
Quadro 22 - Termos utilizados na busca automatizada nas Unidades Textuais (UT).....	332
Quadro 23 - Exemplo atribuição de palavras/temas manifestos e latentes nas Unidades de sentido.....	334
Quadro 24 - Síntese do processo de construção de categorias segundo a ATD.....	338
Quadro 25 - Expressões com sentido de opressão registradas nos discursos das adultas da creche.....	401
Quadro 26 - Possibilidades de arranjos de horário de trabalho das AEI..	410

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 -	Fachada da casa dos meus pais em Quatiguaba (1997) ..	42
Imagem 2 -	Lavadeiras no Rio da rua, em Quatiguaba	42
Imagem 3 -	Entrada do distrito de Quatiguaba	43
Imagem 4 -	Igreja de Nossa Senhora da Conceição, em Quatiguaba.....	43
Imagem 5 -	Capa da cartilha utilizada pela minha mãe no meu processo de alfabetização.....	44
Imagem 6 -	Capa da tabuada utilizada pela minha mãe para me ensinar noções de matemática.....	44
Imagem 7 -	Planejamento das minhas aulas de leitura.....	45
Imagem 8 -	Esquema de representação da estratégia de avaliação da aprendizagem utilizada pela minha mãe no meu processo de alfabetização.....	45
Imagem 9 -	Prédio da casa paroquial de Quatiguaba, onde funcionou o jardim de infância na década de 1980.....	46
Imagem 10 -	Capa da Cartilha de alfabetização utilizada por mim na década de 1980.....	49
Imagem 11 -	Página 31 da “Cartilha da Ana e do Zé”.....	49
Imagem 12 -	Fachada do antigo Centro Educacional Rural de Quatiguaba, atual Escola de Ensino Fundamental do Quatiguaba.....	50
Imagem 13 -	Turma do 1º Grau do Centro Educacional Rural de Quatiguaba na década de 1980.....	50
Imagem 14 -	Mapeamento da localização geográfica dos estudos brasileiros utilizados na revisão bibliográfica.....	87
Imagem 15 -	Esquema de representação gráfica da composição temática da pesquisa.....	90
Imagem 16 -	Desenho representativo da metáfora do Rio da escuta.....	137
Imagem 17 -	Mapa de Fortaleza com a divisão por bairro e por SER.....	196
Imagem 18 -	Região onde está localizado o CEI Quintal das Brincadeiras.....	196

Imagem 19 -	Aspecto rural no interior do bairro	197
Imagem 20 -	Aspecto urbano no entorno da comunidade	197
Imagem 21 -	Vegetação arbustiva e árvores nativas.....	198
Imagem 22 -	Esgoto escoando pela rua.....	198
Imagem 23 -	Lagoa do bairro.....	198
Imagem 24 -	Lixo acumulado em terreno baldio.....	198
Imagem 25 -	Exemplo de prédio empresarial no bairro.....	199
Imagem 26 -	Exemplo de moradias precárias no bairro.....	199
Imagem 27 -	Criança e familiar esperam a abertura do portão do CEI Quintal das Brincadeiras.....	202
Imagem 28 -	Rua do CEI Quintal das Brincadeiras.....	203
Imagem 29 -	Vista da rua de quem está saindo do CEI Quintal das Brincadeiras.....	203
Imagem 30 -	Vista superior do CEI Quintal das Brincadeiras.....	204
Imagem 31 -	Mapa dos espaços do CEI Quintal das Brincadeiras.....	204
Imagem 32 -	Entrada/recepção do CEI.....	206
Imagem 33 -	Parque externo do CEI.....	206
Imagem 34 -	Casinha do Paulo Freire.....	207
Imagem 35 -	Canto de areia.....	207
Imagem 36 -	Visita do coelho à turma Infantil I.....	209
Imagem 37 -	Visita das crianças ao Galinheiro.....	209
Imagem 38 -	Crianças na Sala de vídeo.....	211
Imagem 39 -	Refeitório.....	212
Imagem 40 -	Pátio interno com a cozinha ao fundo.....	212
Imagem 41 -	Sala das professoras.....	213
Imagem 42 -	Avatar da professora Socorro.....	220
Imagem 43 -	Avatar da AEI Isabel.....	226
Imagem 44 -	Peter Pan.....	232
Imagem 45 -	Personagem Peter Pan.....	232
Imagem 46 -	Pequeno Polegar.....	232
Imagem 47 -	Personagem Pequeno Polegar.....	232
Imagem 48 -	Bobby.....	233
Imagem 49 -	Personagem Bobby.....	233

Imagem 50 -	Emília.....	233
Imagem 51 -	Personagem Emília.....	233
Imagem 52 -	Esaú.....	234
Imagem 53 -	Personagem Esaú.....	234
Imagem 54 -	Jacó.....	234
Imagem 55 -	Personagem Jacó.....	234
Imagem 56 -	Pluft.....	235
Imagem 57 -	Personagem Pluft.....	235
Imagem 58 -	Pinóquio.....	235
Imagem 59 -	Personagem Pinóquio.....	235
Imagem 60 -	Alice	236
Imagem 61 -	Personagem Alice.....	236
Imagem 62 -	Aurora.....	236
Imagem 63 -	Personagem Aurora.....	236
Imagem 64 -	Cachinhos Dourados.....	237
Imagem 65 -	Personagem Cachinhos Dourados.....	237
Imagem 66 -	Chapeuzinho Vermelho.....	237
Imagem 67 -	Personagem Chapeuzinho Vermelho.....	237
Imagem 68 -	Menino Azul.....	238
Imagem 69 -	Personagem Menino Azul.....	238
Imagem 70 -	Pedrinho.....	238
Imagem 71 -	Personagem Pedrinho.....	238
Imagem 72 -	Registro 1 utilizado no procedimento de observação: texto manuscrito.....	305
Imagem 73 -	Registro 2 utilizado no procedimento de observação: áudio transcrito.....	305
Imagem 74 -	Registro 3 utilizado no procedimento de observação: fotografia.....	305
Imagem 75 -	Registro 4 utilizado no procedimento de autoscopia: vídeo	307
Imagem 76 -	Registro 5 utilizado no procedimento de autoscopia: texto manuscrito.....	307
Imagem 77 -	Registro 6 utilizado no procedimento de autoscopia: áudio	307

Imagem 78 -	Desenho da sala referência do Infantil I com a indicação de localização da câmera filmadora.....	308
Imagem 79 -	Instrumental para assistência e decodificação dos vídeos preenchido com palavras-chave.....	311
Imagem 80 -	Detalhe do instrumental após a leitura e identificação de unidades de sentido.....	311
Imagem 81 -	Fotografia da confraternização com as educadoras e crianças da turma Infantil I.....	320
Imagem 82 -	Organização digital dos dados da pesquisa.....	322
Imagem 83 -	Pré-organização dos vídeos: etapa 1.....	323
Imagem 84 -	Pré-organização dos vídeos: etapa 2.....	323
Imagem 85 -	Processo de tratamento de imagens: fotografia original.....	325
Imagem 86 -	Processo de tratamento de imagens: fotografia tratada.....	325
Imagem 87 -	Fotografia com censura de rosto.....	325
Imagem 88 -	Interface do software Audacity.....	326
Imagem 89 -	Exemplo de tratamento recebido pelos áudios.....	326
Imagem 90 -	Sumário do caderno de transcrições.....	328
Imagem 91 -	Página de texto de transcrição.....	328
Imagem 92 -	Sumário do diário de bordo.....	329
Imagem 93 -	Cabeçalho de sessão de observação participante.....	329
Imagem 94 -	Exemplo de notas de campo.....	329
Imagem 95 -	Nuvem da palavra escuta em formato de adulta e criança interagindo.....	331
Imagem 96 -	Nuvem da palavra espaço em formato de casa, representando o prédio escolar.....	331
Imagem 97 -	Nuvem da palavra tempo em formato de ampulheta.....	331
Imagem 98 -	Resultado da busca mostrando o registro nas páginas.....	333
Imagem 99 -	Resultado da busca mostrando os registros nos trechos....	333
Imagem 100 -	Trecho identificado com termo buscado em destaque.....	333
Imagem 101 -	Sala referência da turma Infantil I.....	352
Imagem 102 -	Cartaz afixado na porta da sala.....	358
Imagem 103 -	Produção coletiva das crianças.....	358
Imagem 104 -	Produção coletiva das crianças.....	358

Imagem 105 -	Prateleira para guardar os calçados das crianças.....	360
Imagem 106 -	Estante de brinquedos e utensílios.....	360
Imagem 107 -	Cabideiro de mochilas.....	360
Imagem 108 -	Nicho para guardar os pertences das crianças.....	360
Imagem 109 -	Nicho para guardar os pertences das crianças.....	360
Imagem 110 -	Mapeamento pictórico dos elementos organizacionais da sala referência da turma infantil I, do CEI Quintal das Brincadeiras.....	364
Imagem 111 -	Documento “Nossa Rotina” da turma infantil I, do CEI Quintal das Brincadeiras.....	372
Imagem 112 -	Preparação de tinta comestível	376
Imagem 113 -	Exploração de sabor.....	376
Imagem 114 -	Pintura coletiva.....	377
Imagem 115 -	Exploração de textura e cores.....	377
Imagem 116 -	Jacó desenha um relógio no meu braço.....	380
Imagem 117 -	Registro do momento de descanso.....	386
Imagem 118 -	Banho de sol no canto de areia.....	391
Imagem 119 -	Cachinhos Dourados durante o banho de sol.....	391
Imagem 120 -	Peter Pan e Jacó interagindo durante o banho de sol.....	391
Imagem 121 -	Roda de leitura.....	397
Imagem 122 -	A curiosidade das crianças e o interesse pelo livro.....	397
Imagem 123 -	Exploração do livro pelas crianças.....	398
Imagem 124 -	O castigo de Peter Pan.....	403
Imagem 125 -	Educadoras e crianças durante proposta de pintura.....	419
Imagem 126 -	Crianças exploram livremente, tintas e superfícies de pintura.....	419
Imagem 127 -	Crianças deslizam sobre as folhas pintadas.....	419
Imagem 128 -	Crianças rasgam e amassam as cartolinas.....	419
Imagem 129 -	Professora Socorro brinca com as crianças fazendo bolas com as cartolinas amassadas.....	419
Imagem 130 -	Crianças exploram fécula de mandioca.....	430
Imagem 131 -	Professora estimula a participação e conversa com as crianças.....	430

Imagem 132 -	Professora acrescenta água e corante à atividade sensorial.....	430
Imagem 133 -	Constrangimento da professora, cobrindo os olhos com a mão, ao ver as pessoas observando e registrando as crianças.....	430
Imagem 134 -	Isabel conduz proposta de pintura coletiva com as crianças.....	435
Imagem 135 -	Cachinhos Dourados brinca com a Vaca Maru.....	435
Imagem 136 -	Crianças e professora dançam a dança da Vaca Maru.....	436
Imagem 137 -	Crianças puxam a professora para que ela se abaixe.....	436
Imagem 138 -	Crianças tentam subir nas costas da professora.....	436
Imagem 139 -	As educadoras entram no jogo simbólico das crianças.....	436
Imagem 140 -	Professora Socorro e AEI Isabel oferecem dindim às crianças.....	439
Imagem 141 -	Jacó e Pequeno Polegar compartilham suas descobertas	439
Imagem 142 -	Esaú degusta dindim.....	439
Imagem 143 -	Pequeno Polegar encontra ganso de brinquedo.....	439
Imagem 144 -	Socorro conversa com crianças sobre suas descobertas...	439

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Levantamento bibliográfico realizado em 2018 com base no descritor “escuta”, em bases nacionais de dados científicos (2010-2018).....	80
Tabela 2 - Levantamento bibliográfico realizado em 2018, com base no descritor “escucha”, em base internacional de dados científicos (2010-2018).....	82
Tabela 3 - Etapas da pesquisa bibliográfica e refinamento do conjunto de trabalhos analisados.....	83
Tabela 4 - Composição do conjunto de pesquisas utilizadas na revisão de literatura.....	86
Tabela 5 - Classificação dos trabalhos por tipo.....	89
Tabela 6 - Instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Educação de Fortaleza, Ceará (2020).....	190
Tabela 7 - Custos financeiros da pesquisa.....	285
Tabela 8 - Sessões e horas efetivas de trabalho em campo.....	303
Tabela 9 - Processo de transcrição para texto dos registros em áudio	327

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Distribuição da produção identificada ao longo da década de 2010.....	88
Gráfico 2 -	Matrícula no Sistema Municipal de Educação de Fortaleza em 2020.....	192
Gráfico 3 -	Matrícula na Educação Infantil no Sistema Municipal de Educação de Fortaleza, Ceará de 2011 a 2020	193

LISTA DE FLUXOGRAMA

Fluxograma 1 - Pesquisa de campo	284
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A	Autoscopia
AC	Análise de Conteúdo
AD	Análise de Discurso
AEI	Assistente de Educação Infantil
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares da Educação Infantil
DE	Diálogo Espontâneo
EAS	Espaços Administrativos e de Serviço
EM	Escola Municipal
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Espaços Pedagógicos
EVA	Acetato de Vinila
FER	Fenômeno de Escuta Rudimentar
FNEC	Fenômeno de Não-Escuta Ciente
FNEI	Fenômeno de “Não-Escuta Insciente
HABITAFOR	Fundação de Desenvolvimento Habitacional de Fortaleza
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIPED	Linguagens e Práticas Educativas (Linha de pesquisa do PPGE-UFC)

MEC	Ministério da Educação
OC	Observação de Contexto
OP	Observação Participante
OPA	Observação Participante AEI
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Proposta Pedagógica
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Preurbis	Programa de Requalificação Urbana com Inclusão Social
Proinfância	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PVC	Policloreto de Vinilo
Redalyc	Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
RP	Registro Reflexivo Pós-Observação
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SER	Secretaria Executiva Regional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAPS	Unidade de Atenção Primária à Saúde
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
US	Unidades de Sentido
UT	Unidade Textual

SUMÁRIO

PARTE I - DO DIÁLOGO COMIGO AO DIÁLOGO COM O TEMA.....		32
1	DE CAMINHOS PERCORRIDOS À ESCOLHA DE CAMINHOS....	33
1.1	Entre inquietações e caminhos trilhados.....	33
1.2	No meu horizonte, a tecitura do tema: uma trama de muitos fios, memórias e experiências.....	41
1.3	Escuta docente na Educação Infantil: a emergência de um problema de pesquisa.....	56
2	DIÁLOGO COM A PRODUÇÃO SOBRE ESCUTA: APROXIMAÇÕES PELA VIA DA DOCÊNCIA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	73
2.1	Pesquisa em educação (e em) Educação Infantil: caminhos sinuosos, desprestigiados e desafiadores.....	75
2.2	Da contraditória pequenez e imensidão de uma ilha à escassez de seus tesouros.....	78
2.3	Exercício de escuta e diálogo com pesquisas que articulam escuta, docência e Educação Infantil no Brasil desenvolvidas entre 2010 e 2018.....	86
PARTE II - DIÁLOGOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....		105
3	DIALOGANDO COM A HERMENÊUTICA FILOSÓFICA DE HANS-GEORG GADAMER: UM FAROL PARA ILUMINAR O CAMINHO.....	106
3.1	Reflexões prévias.....	106
3.2	O “solo fenomenológico” da Hermenêutica Filosófica de Hans-Georg Gadamer e a influência de Heidegger.....	107
3.3	Hermenêutica filosófica gadameriana: “traços fundamentais” para a investigação sobre escuta docente.....	118
3.3.1	<i>Sobre hermenêutica e hermenêutica filosófica.....</i>	<i>118</i>

3.3.2	<i>Reminiscências de um menino inquieto e de um filósofo centenário</i>	121
3.3.3	<i>Compreensão e do diálogo: uma relação visceral</i>	127
4	“DOCÊNCIA ESCUTANTE”: UM DIÁLOGO SOBRE ESCUTA E OFÍCIO DOCENTE	135
4.1	O rio da escuta corre no leito da docência (ou seria das docências?).....	135
4.2	Raízes do ofício docente.....	149
4.3	Docência na Educação Infantil: o desafio de educar-cuidando-cuidar-educando.....	160
4.4	A escuta como compreensão: dialogando com as teorias sobre escuta e a Hermenêutica Filosófica.....	164
5	“VAMOS ENTRAR?” UM PASSEIO PELO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEI) QUINTAL DAS BRINCADEIRAS	189
5.1	A rede pública municipal de educação de Fortaleza: um retrato 3x4.....	190
5.2	O CEI Quintal das Brincadeiras.....	194
5.3	Conhecendo os atores da pesquisa.....	219
6	SABERES E FAZERES DA PESQUISA: OLHARES PLURAIS NO DELINEAMENTO DO QUADRO METODOLÓGICO	240
6.1	Reflexões iniciais sobre o exercício da pesquisa em ciências humanas e sociais.....	240
6.2	Bases metodológicas da pesquisa: saberes em diálogo.....	245
6.2.1	<i>Pesquisa qualitativa do tipo etnográfico</i>	245
6.2.2	<i>Procedimentos metodológicos utilizados no trabalho de campo</i>	251
6.2.2.1	<i>Observação participante: ver e escutar de dentro do acontecimento</i>	251
6.2.2.2	<i>Autoscopia: um olhar para dentro, uma escuta de si</i>	255
6.2.2.3	<i>“Diálogo Espontâneo”: encontro de horizontes</i>	259

6.2.3	<i>Análise Textual Discursiva: na trilha da intuição, um caminho sem bússola e sem mapa</i>	262
6.2.3.1	<i>Pilares teóricos fundamentais da ATD</i>	265
6.2.3.2	<i>O caminhar na ATD: fases do processo de análise</i>	268
6.3	Fazeres da pesquisa: itinerários de aprendizagem	283
6.3.1	<i>Trabalho pré-campo: tempo de preparar a terra</i>	284
6.3.2	<i>Trabalho de campo: tempo de semear e cultivar a terra</i>	297
6.3.3	<i>Trabalho pós-campo: é chegado o tempo da colheita e beneficiamento dos frutos</i>	321
6.3.3.1	<i>Organização e tratamento dos dados</i>	321
6.3.3.2	<i>Do caos acende uma luz: Análise Textual Discursiva</i>	329
 PARTE III - DIÁLOGOS COM O CAMPO, COM OS SUJEITOS E COM OS DADOS		341
7	ESCUA NA CRECHE: PRESENÇA DE UMA AUSÊNCIA HEGEMÔNICA	342
7.1	Uma tessitura sobre a compreensão dos fenômenos de não-escuta: FNEI e FNEC	345
7.1.1	<i>A dimensão espaçoambiental e o (não)lugar da escuta na creche</i>	346
7.1.2	<i>À escuta do tempo: a dimensão tempoambiental e a escuta na creche</i>	369
7.1.3	<i>A não-escuta emergente das concepções e práticas das educadoras</i>	387
7.1.4	<i>Reflexões sobre a não-escuta como fenômeno global na creche: a revelação de um “contexto de não-escuta”</i>	407
8	LAMPEJOS DA ESCUTA NO UNIVERSO DA DOCÊNCIA COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS	414
8.1	A dimensão pessoal e o “Fenômeno da Escuta Rudimentar (FER)”	414

8.2	Escuta e (não)diálogo: Reflexões sobre o contexto antidualógico e a emergência do FER em situações de diálogo possibilitadas pela pesquisa.....	416
8.3	O FER revelado nos processos de autoescuta e reflexões sobre a própria prática.....	420
8.4	O FER revelado nas ações das educadoras no cotidiano da creche: ensaios de escuta.....	426
9	UM PONTO FINAL NÃO ENCERRA O DIÁLOGO.....	444
	REFERÊNCIAS.....	452
	APÊNDICES.....	478
	ANEXOS.....	511

PARTE I
DO DIÁLOGO COMIGO AO DIÁLOGO COM O TEMA

DE CAMINHOS PERCORRIDOS À ESCOLHA DE CAMINHOS

“São os passos que fazem os caminhos.”

(QUINTANA, 2010, p. 87)

1.1 Entre inquietações e caminhos trilhados

Foram tantos passos e em tantas direções. Ora passos adiante, ora passos para trás. Nesse movimento de idas e vindas, os caminhos foram se desvelando, construindo-se. Caminhos ímpares, pois são compostos de passos únicos, caminhos que nem eu poderia trilhar novamente, pois os passos seriam outros. Após tantos caminhar, cá estou começando mais um, afinal, fechando mais uma etapa, finalizando mais um projeto, concretizando mais um sonho dos tantos que ousei acreditar que poderia realizar, apesar das circunstâncias quase sempre desfavoráveis. Envoltos em um retrospecto do complexo processo de doutoramento que vivi, questiono-me sobre as motivações que me moveram até aqui. Os dias não foram fáceis. No atual contexto político nacional, pautado por questões como desrespeito às pessoas e aos seus direitos, enfraquecimento do Estado e o consequente desamparo social, discurso preconceituoso e violento contra as minorias, ataques e perda de direitos de trabalhadores, sobretudo os de áreas sociais fundamentais como educação e saúde, postura autoritária e antidemocrática de um “desgoverno” descomprometido com o bem comum, foi difícil manter a motivação para continuar esse processo formativo.

Em março de 2020, somou-se ao quadro descrito, já suficientemente desanimador, o advento de uma inusitada pandemia de Coronavírus causada pelo vírus SARS-CoV-2. Esse triste evento, que inicialmente promoveu um espetáculo diário de terror em todo o planeta, desencadeado pelo crescimento avassalador dos casos de adoecimento e morte, ainda não está contido. A Covid-19, nome dado à síndrome respiratória provocada pelo vírus, atingiu números jamais imaginados para a idade contemporânea, marcada pelo desenvolvimento científico e tecnológico. Até o dia 28 de setembro de 2022, o mundo havia registrado 612.724.171 (seiscentos e doze milhões, setecentos e vinte e quatro mil e cento e setenta e um) casos de adoecimento; e 6.517.123 (seis milhões, quinhentos e dezessete mil e cento e vinte e três) mortes decorrentes desse vírus. Vimos se estabelecer uma ditadura da incerteza

e do medo entre as pessoas, principalmente em relação à própria existência. Assistimos à perda de parentes e amigos sem nada podermos fazer. No Brasil, além das perdas esperadas para uma doença tão agressiva, muitas outras vidas, que poderiam ser poupadas, foram ceifadas em função do descaso do Poder Público federal e da falta de políticas públicas efetivas para a prevenção e combate à doença. Ocupando o triste quarto lugar no *ranking* dos países com maior número de casos e morte por Covid-19, o Brasil registrou, até o dia 28 de setembro de 2022, o assustador número de 34.632.220 (trinta e quatro milhões, seiscentos e trinta e dois mil e duzentos e vinte) casos de adoecimento e 685.805 (seiscentos e oitenta e cinco mil e oitocentos) casos de mortes.¹

Diante de um contexto tão opressor, tão árido, vi-me mergulhada no desânimo, na falta de desejo e coragem para continuar. A pesquisa, o doutorado, a tese tiveram sua importância relativizada diante de tantas questões mais urgentes e fundamentais. Perguntei-me muitas vezes se deveria continuar, como continuar, onde buscar forças, onde encontrar motivação. A paixão, a esperança o sonho, convocaram-me. Mas, por que trazer isso tudo nesse momento? Afinal, como disse nas primeiras linhas, esse é um texto que concretiza a finalização de um sonho: a realização de um doutorado. Portanto, não deveria ter começado de forma mais leve, bonita e agradável? Poderia sim suprimir esse sentimento que agora me assalta e pular para os academicismos comuns em muitas teses e dissertações. Todavia, esse doutorado, mais que um processo de formação, constitui, para mim, um percurso de autoconhecimento e transformação. Aprendi a valorizar sobremaneira o aspecto humano. Não posso, portanto, menosprezá-lo agora. É por ser humana, falha, aprendiz, que escolho expor, além do que penso, o que sinto e o que sou. Adoto, nesta pesquisa, uma perspectiva teórica hermenêutico-filosófica imbuída de valores humanizadores, dialógicos existencialistas. Neste sentido, é fundamental estar presente no texto em todos os sentidos. O sonho que sonhei “azul e cor-de-rosa” não se concretizou como o planejado “e a sorte ostentando-se furiosa rasgou o sonho formoso que tive” (PESSOA, 2014). Todavia recolhi os retalhos, refiz os planos, segui o caminho possível. É sobre esse caminho imperfeito, real, mas repleto de aprendizagens de que trata esta narrativa.

¹ Fonte dos dados estatísticos: <https://covid19.who.int/region/amro/country/br>

A despeito da minha adultície, não perdi a capacidade de “infantilizar”² (KOHAN, 2007) as coisas, de pôr punhados de encantamento no que vejo, no que ouço e no que faço. Como penso ser próprio da ação desse verbo, de pôr um pouco de poesia nas coisas não pude me furtar, nesse momento em que reflito sobre minha história. Do meu horizonte histórico, resgato memórias para explicitar as tramas do tecido no qual me encontro urdida e atravessada pelo interesse acerca da escuta docente aos bebês e crianças bem pequenas, tema desta tese.

Do baú de lembranças parcialmente encobertas pela bruma do tempo desses quarenta e seis anos de existência, vou desvelando memórias longínquas. Pouco a pouco, constato, observando a vivacidade que elas assumem, que não estavam adormecidas, mas apenas em descanso. Consigo escutar as cantigas entoadas nas brincadeiras de roda das noites alegres do interior onde passei toda a infância e adolescência como se fora ontem. Pego-me a pensar, admirada, por quantos caminhos andei e quantos ainda haverei de trilhar. Acredito, porém, que pouco importa a quantidade de caminhos, mas a qualidade do caminhar. Neste sentido, tenho preferido seguir o conselho da canção e “ando devagar, porque já tive pressa”. Não tenho grandes pretensões, apenas caminho, o mais é consequência. Custou a crer que cheguei até aqui, mesmo sabendo que aqui é quase nada. E, se “hoje me sinto mais forte [...] só levo a certeza de que muito pouco sei ou nada sei” (SATER; TEIXEIRA, 1994). Esta conversa introdutória, iniciada de forma tão enviesada, tem por finalidade, aproximar escriba e leitor e apresentar a proposta da pesquisa. Exponho, neste capítulo, elementos que revelam a trajetória percorrida até aqui, contribuindo para a compreensão do processo de constituição desta tese.

Para não fugir do espírito “infantilador”, que, na perspectiva do neologismo criado por Kohan (2007), poderia ser entendido como um espírito infantil, mas não infantilizado, inicio questionando: o que é o saber? O que é o conhecimento? O que é a verdade? Não me imponho a tarefa de responder a questões tão complexas. Prefiro o lugar dos questionamentos ao das certezas. Acolho, ao tomar de empréstimo as sábias palavras do velho infante Manoel de Barros, a ideia de que “tenho o privilégio de não saber quase tudo. E isso explica o resto.” (BARROS, 2010, p. 461). É com esse espírito de incessante busca que me revisto na tarefa de desvelar conhecimentos

² Referente ao verbo “infantilizar”, um neologismo utilizado por Walter Kohan. Seria o equivalente a “infantilizar”, mas como ressalta o autor, sem o sentido pejorativo que é atribuído ao verbo infantilizar.

sobre a escuta na docência com bebês e crianças bem pequenas. Tenho clareza de que o mundo é um celeiro diversificado de saberes, verdades, conhecimentos, e de que estes são sempre relativos. Por isso, soa-me arrogante o discurso sobre saberes, conhecimentos, verdades com o qual muitas vezes nos deparamos no meio acadêmico. Discursos estes, muitas vezes, cercados de (falsas) certezas e pouco abertos a novas contribuições. O imediatismo, a objetividade exacerbada, a ânsia por respostas e soluções rápidas e utilitárias parecem estar cada dia mais presentes nas pesquisas científicas. Nesta perspectiva, pouco espaço se dá ao ato de questionar, tão salutar à construção do conhecimento.

Neste sentido, adoto a abordagem filosófica como referencial teórico desta pesquisa. O questionamento, a dúvida, a desconfiança, a busca contínua são valores primordiais da Filosofia que subsidiam este estudo. A Filosofia não persegue respostas objetivas. Embora através dela se chegue a muitas respostas, chega-se, igualmente, a muitas perguntas. Como explica Larrosa (2016), é a não-resposta (fechada) que mantém a sobrevivência da pergunta em aberto, e é essa, acredito, a grande “sacada” da Filosofia. Em uma pesquisa regada à base da Filosofia, é esperado que “da assimilação da não-resposta, da ausência de resposta, possa surgir, silenciosa, uma resposta” (LARROSA, 2016, p. 75). Essa resposta, contudo, é subjetiva e distinta para cada pessoa. Trata, portanto, de não se chegar definitivamente a lugar algum, pois o conhecimento filosófico é aberto à interpretação que cada um faz. Nessa perspectiva teórica, “O” conhecimento sobre algo dá espaço a “UM” conhecimento sobre algo. Foi esse UM conhecimento sobre a escuta docente que essa investigação se propôs a trazer à luz da reflexão.

É importante esclarecer que a academia, via de regra, não acolhe bem esse tipo de iniciativa. A cultura acadêmica é muito mais objetiva e pragmática. É árdua, portanto, a tarefa de desenvolver uma TESE, assim grafada, em letras garrafais, como a academia costuma concebê-la, ou seja, como o suprassumo do conhecimento. É uma experiência que muitas vezes assusta, em função da rigidez e do alto grau de exigência acadêmica. Recordo aqui as palavras de um dileto professor, que hoje compõe minha memória afetiva, durante uma das primeiras aulas que tive no doutorado. Dizia ele em um jocosos e crítico tom: “dizem os ‘sábios’ da academia... segundo o discurso acadêmico, o mínimo que um mestrando produz é considerado muito, mas para um doutorando, nem o máximo que ele seja capaz de produzir é

considerado suficiente”³. À sua fala seguiram-se gargalhadas nervosas e burburinho do grupo de estudantes. Com isso, aquele professor buscava imprimir leveza à mensagem de que a academia era muito exigente e, às vezes, talvez até arrogante e intransigente com os doutorandos.

A cultura academicista é alvo de crítica, também, de Larrosa (2016), que destaca os “espaços intersticiais” da universidade como os espaços reais de aprendizagem, em detrimento das salas de aula. Para ele, o que favorece o processo de transformação formativa não são “as aulas, banais e tediosas, sempre simplificadoras, nem os professores, esses seres sombrios e frígidos, escudados numa seriedade um tanto rançosa ou em um sorriso melífluo que não chega sequer a ser amável”. Entendendo que o autor não pretendeu generalizar, penso, porém ser revelante de que, como atores neste contexto, refletimos sobre sua crítica, que enxerga as salas de aula como “espaços tutelados, nos quais se comercia uma verdade intranscendente” (LARROSA, 2016, p. 81).

Sem pretensão de apontar certo e errado, entendo que os ditos até aqui se endereçam, primeiramente, a mim, para só então alcançar, talvez, o outro, meu leitor. Tenho buscado fazer um exercício cotidiano de tomada de consciência acerca das minhas imperfeições e aceitação dos meus limites quanto ao meu não saber. Aceitar que não se sabe é algo difícil em uma cultura talhada para excluir quem não detém o conhecimento. Paradoxalmente, somente ao aceitar que não se sabe, abrem-se as possibilidades de se construir um conhecimento com sentido, visto que, aos que já “sabem”, não resta mistério, sendo no não saber que se abriga a possibilidade de vislumbrar o que é essencial (LARROSA, 2016). É necessário frisar, todavia, que o conhecimento não se constrói a partir do vazio. Todo conhecimento nasce e se estrutura sobre um solo. Em uma pesquisa, portanto, a existência de conhecimentos prévios é essencial para se alcançar novos conhecimentos. Entretanto, é necessário cultivar o estranhamento, pois, para o ser “sabedor”, não há mais o que investigar, o que conhecer.

Voltando ao objetivo deste texto, qual seja, situar o leitor quanto às minhas motivações pessoais e minha ligação com o tema desta tese, aventurei-me a contar uma história sobre o “quase nada” que tenho aprendido nesta jornada fascinante, iniciada em agosto de 2017 e que resultou na construção de um trabalho intitulado

³ Notas de aula.

“COMPREENSÃO HERMENÊUTICO-FILOSÓFICA DA ESCUTA NA DOCÊNCIA COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS”.

Situada entre dois campos de abordagem no âmbito da área de educação – a docência e a Educação Infantil –, a pesquisa evidencia esses dois interesses que me acompanham há bastante tempo. Com a intenção de refinar o estudo, busquei lapidar o objeto a partir de um processo de delimitação do tema. Em relação ao campo, Educação Infantil, decidi por focar especificamente no contexto da creche⁴, instituição educacional que, no Brasil, atende “crianças de até três anos de idade” (BRASIL, 1996, art. 30).

A experiência profissional na creche foi o ponto de partida para a definição do contexto da pesquisa. Todavia, foi decisiva nessa escolha, a ideia de que instituições dessa natureza necessitam de iniciativas que as coloquem em evidência, uma vez que ainda permanecem à margem das políticas educacionais.

A educação brasileira tem avançado significativamente. Vivemos tempos de universalização na educação básica, com 97,7 % das crianças de 6 a 14 anos matriculadas no Ensino Fundamental, o que precisa ser reconhecido como uma importante conquista social. Todavia, um número alarmante de crianças brasileiras ainda permanece à margem dos sistemas educacionais, e isso também pede atenção e reconhecimento. Os dados de matrículas escolares no Brasil referentes ao ano de 2015 apresentados pelo observatório do PNE apontam que 90,5% das crianças estão matriculadas na pré-escola, etapa obrigatória da Educação Infantil. Embora o dado seja animador, não há como ignorar que 9,5% das crianças em idade pré-escolar ainda se encontram à margem dos sistemas educacionais, o que corresponde a cerca de quinhentas mil crianças excluídas da pré-escola. Em relação à educação de bebês e crianças bem pequenas, interesse particular desta pesquisa, a situação se agrava. A matrícula informada para a creche não passa de 30,4%. Um cálculo rápido evidencia que os 69,6% que permanecem fora das creches brasileiras corresponde a aproximadamente oito milhões de bebês e crianças de até três anos e onze meses. Como educadores, precisamos refletir a esse respeito e vislumbrar, juntamente com

⁴ O termo “creche” será utilizado nesse trabalho de forma genérica para me referir às instituições educacionais que atendem crianças de zero a três anos de idade. É importante esclarecer que, no município de Fortaleza, contexto da pesquisa, essas instituições são denominadas “Centro de Educação Infantil” (CEI), quando pertencentes ao município, e “Creche Conveniada”, quando se trata de instituições parceiras subsidiadas pelo município.

a sociedade e o Poder Público, estratégias de superação desta problemática.⁵

Considerando os diversos tipos de creches (federais, municipais, particulares, beneficentes e outras), optei pela creche pública municipal como campo de investigação desta pesquisa. Trata-se de um Centro de Educação Infantil (CEI) do município de Fortaleza, Ceará. Essa instituição faz parte de um grupo que compõe a maior parte do parque escolar brasileiro destinado à Educação Infantil. As instituições dessa natureza, ou seja, creches municipais, representam, atualmente, 58,8% do total de creches no Brasil (MORAES, DANTAS e SILVA, 2018).

Entre as muitas possibilidades de focos de pesquisa em um contexto de creche, busco dirigir um olhar mais cuidadoso às educadoras⁶ de bebês em atuação nesse tipo de instituição. A experiência docente no interior de uma creche ao longo de quase uma década me autoriza a dizer aquilo que sinto, na condição de professora nesse tipo de instituição: professores de creches recebem pouca (quase nenhuma) atenção (da sociedade, do Poder Público, das famílias, dos próprios colegas), o que destoa da importância desses personagens na cena da Educação Infantil e na trama mais ampla da educação brasileira.

Encontro em Santos (2017) um esteio para essa percepção brotada de minha experiência docente. A autora problematiza acerca da escassez de espaço dado à fala de professoras de bebês, no que diz respeito ao currículo para esses sujeitos. Embora sua constatação seja especificamente relacionada ao currículo, defendo que ela reflete a realidade como um todo da docência na Educação Infantil e, em especial, da docência com bebês, de modo geral.

A consciência da relevância e complexidade do trabalho do professor tem alimentado meu interesse já há algum tempo, pelas questões relacionadas à docência. Nesta pesquisa, cujo foco é a escuta na docência em Educação Infantil, é, primordialmente, o “preconceito” na perspectiva gadameriana, ou seja, a ideia prévia que tenho acerca da desatenção, desvalorização e invisibilização da docência nessa etapa educacional, que me move a propor uma escuta a educadoras em atuação

⁵ Dados do Observatório do PNE referentes ao ano de 2015: <https://www.observatoriodopne.org.br/>

⁶ A pesquisa foi realizada com uma professora e uma assistente de Educação Infantil. Por esse motivo, ao invés de adotar o termo “professora(s)”, empregarei, ao longo do texto, as expressões “educadora(s)” e “docente(s)”, para me referir às duas participantes da pesquisa. O uso do feminino se justifica tanto pela identificação de gênero das educadoras investigadas quanto pela predominância das mulheres na docência em Educação Infantil, dado constatado em trabalhos como os de Cerisara (1996), Sayão (2002) e Venturini (2013).

nesse contexto. Assim como Arroyo (2013), afirmo minha intencionalidade política e pedagógica nessa escolha. Entendo que o direcionamento do foco da investigação para as docentes – ou, como diz o autor, para “os mestres” – é um importante contributo à revisão de uma imagem social enraizada historicamente desse sujeito como um marginalizado, isto é, aquele que é sempre deixado à margem, em segundo plano, nas decisões políticas e pedagógicas que afetam o seu fazer cotidiano.

Com a intenção de realizar uma “escuta sobre a escuta”, imergi no horizonte da Hermenêutica Filosófica (GADAMER, 2014), onde encontrei subsídios teóricos que guiaram meu olhar, minha escuta e minha conduta durante a pesquisa. Neste sentido, destaco, sobretudo, o diálogo, princípio fundamental desta pesquisa que, na teoria gadameriana, constitui caminho para a verdade. O primado do diálogo como experiência hermenêutica pressupõe o reconhecimento da alteridade e a abertura ao outro como condição da compreensão. Neste estudo, o diálogo ocupou lugar não apenas na relação com as educadoras, mas na relação com os espaços, com os tempos, com o cotidiano da creche em toda sua complexidade. Como pesquisadora, busquei assumir um lugar de escuta, mas não de uma escuta passiva e sim de uma escuta ativa, questionadora, dialógica.

Embora haja muitas estratégias metodológicas que poderiam ter sido utilizadas para investigar a escuta docente, entendo que ouvir as educadoras nos seus ditos e não-ditos, assim como ouvir o seu contexto docente, foi uma forma mais legítima de tentar compreender esse processo, visto que não há ninguém mais conhecedor dos meandros dessa escuta do que as próprias educadoras que a realizam ou deixam de efetivá-la.

A pesquisa parte de uma preocupação mais geral com a Educação Infantil e a docência nesta etapa educacional, eixos carentes de mais atenção. Todavia, foca em um contexto e uma docência em particular: o contexto da creche e a docência com bebês e crianças bem pequenas. É neste cenário que a escuta docente se insinua como tema de estudo.

A escuta é um fenômeno que se dá na relação entre educador e educando. Todavia, a natureza e o foco do tema investigado impõem um olhar focado nas educadoras. Reconheço que analisar a escuta com foco nos educandos é de extrema relevância, além de ser fascinante uma pesquisa dessa natureza. Porém, lembrando minha intenção, nesta iniciativa de promover a visibilidade de educadores de creche,

reitero que o foco do estudo incide sobre a docência com bebês e crianças bem pequenas. Portanto, foram as profissionais (professora e assistente de Educação Infantil) que atuam com os bebês e crianças bem pequenas na creche que busquei escutar. Esclarecidos os primeiros aspectos relativos à proposta, debruço-me sobre a discussão acerca do processo de construção desse tema, que partiu de motivações pessoais para se constituir como uma problemática científica. Sendo assim, inicio o próximo tópico com um resgate breve de aspectos da minha história de vida.

1.2 No meu horizonte, a tecitura do tema: uma trama de muitos fios, memórias e experiências

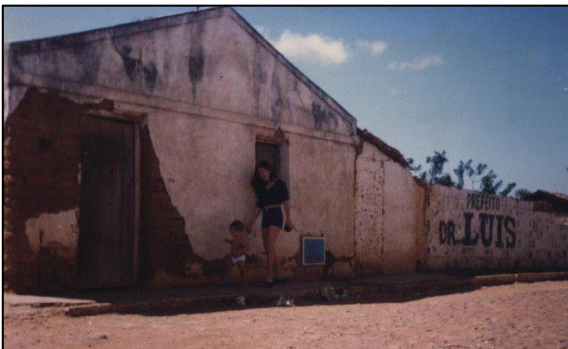
Neste tópico, apresento a constituição do tema, destacando seu entrelaçamento com minha história. Portanto, busco trazer um pouco de mim. Como ensina Gadamer (2014, p. 403), “temos de ter sempre um horizonte para podermos nos deslocar a uma situação qualquer.” Desse modo, podemos compreender a situação. Na busca de tornar compreensível o processo de articulação desse tema com minha história, parto do horizonte da pesquisadora para resgatar, no meu horizonte histórico, aspectos que favoreçam essa compreensão.

Como teria se constituído o tema desta tese: escuta na docência com bebês e crianças bem pequenas? Que fios compõem a trama desse tecido com o qual me aventuro a trabalhar nesta pesquisa? Na continuidade do texto pontuarei acontecimentos de minha trajetória pessoal e profissional que iluminam esse caminhar. A metáfora do tecido não foi utilizada à toa. Visualizo esse tema como um todo composto por partes que, embora distintas, completam-se. Contudo, diferente de um todo como uma colcha de retalhos, por exemplo, onde cada parte pode ser vista isoladamente com suas diferentes estampas, texturas, cores etc., esse todo apresenta elementos que se integram mutuamente numa trama bem urdida. Admitindo que, na trama desse tema, há fios de muitos tipos, destaco aqui os que imprimem identidade a ela: escuta, docência e Educação Infantil. São essas as bases constituintes do tema desta tese.

A docência, a Educação Infantil e a escuta fazem parte das memórias da criança que outrora fui; atravessam minha história em diferentes momentos. Se fosse possível fotografar minha retina, dali se revelariam fotos da Rosa - com seus quatro a

cinco anos, pele branca acinzentada, cabelos longos, amarelados e ressecados pelo castigo do sol quente, do clima seco e do vento forte do sertão do Ceará. Uma menina de infância leve e feliz, apesar de pobre, que passava seus dias brincando no quintal ou na calçada da casa simples e modesta onde crescera (Imagem 1); enleando-se em carrapichos e espinhos de malícia às “beiras” do Rio da Rua (Imagem 2), testemunha de suas peraltices e dos banhos divertidos com os irmãos, enquanto sua mãe lavava roupa; ou correndo de pés descalços pelas veredas, sob o sol escaldante e o solo ardente recoberto por areia fina ou piçarras pontiagudas, como se observa na Imagem 3, da via de acesso à Quatiguaba.

Imagem 1 - Fachada da casa dos meus pais, em Quatiguaba (1997)



Fonte: Acervo pessoal

Imagem 2 - Lavadeiras no Rio da rua, em Quatiguaba



Fonte: <https://www.facebook.com/MemoriasFotograficasDeQuatiguaba>

Da janela da casinha simples onde cresci (imagem 1), localizada na esquina da rua, que ironicamente chamava-se “Rua do estudante”, podia enxergar, por cima do mato, alto para a minha baixa estatura, a cumeeira do Centro Educacional Rural onde estudavam crianças maiores, incluindo alguns de meus irmãos. Dali, também via a copa alta e lindamente florida do “pé de pau de flor vermelha” que, só mais tarde, na fase adulta, eu viria a saber que se chamava Flamboyant. Eram visões muito agradáveis que nutriam meu imaginário enquanto brincava; às vezes, sozinha, outras, acompanhada de irmãos ou vizinhos.

A companhia ou a falta dela não mudavam os roteiros das brincadeiras de faz-de-conta. Desprovida de brinquedos comerciais, explorava as possibilidades dos materiais que tinha disponíveis: pedaços de carvão retirados da fonalha do fogão à lenha quando ele estava apagado facilmente viravam riscantes, nas minhas mãos. Para o desespero da minha mãe, eram utilizados nas paredes, portas e calçadas, para

desenhar tudo que cabia na minha imaginação. Transformava as janelas em lousas e meus irmãos, amigos, cachorros, gatos ou até pedras e pedaços de lenha se transformavam nos meus atentos alunos. Muitas vezes, minha mãe perdia a paciência com minhas peraltices.

Entre mergulhos nos rios, escaladas em árvores, brincadeiras com os irmãos e vizinhos, sonhava em ser, um dia, talvez, quem sabe, em um futuro muito improvável, professora. Lembro-me de como, à época, sonhava em ir à escola e em um dia, ser professora. Esses desejos moravam nos meus sonhos mais longínquos. Era um sonho equivalente, talvez, ao de ir à lua e finalmente ficar cara a cara com o valente São Jorge espetando o dragão, com sua lança afiada, do qual eu só via os contornos mostrados pelos meus pais em noites de lua cheia.

Imagem 3 - Entrada do distrito de Quatiguaba



Fonte: <https://www.facebook.com/MemoriasFotograficasDeQuatiguaba>

Imagem 4 - Igreja de Nossa Senhora da Conceição, em Quatiguaba



Fonte: <https://www.facebook.com/MemoriasFotograficasDeQuatiguaba>

No pequeno e isolado distrito de Quatiguaba, município de Viçosa do Ceará, retratado nas imagens 3 e 4, o melhor destino das meninas era se casar, ser mãe e dona de casa, sina da qual eu queria, a todo custo, desviar-me. Minha mãe, embora ralhasse, quando eu dizia que não queria casar, nutria, cuidadosamente, meu sonho de ser professora. Dizia ela, com orgulho, que sua mãe, minha avó, no passado, havia sido uma boa professora. Sendo a única pessoa letrada no lugar onde moravam, havia alfabetizado, voluntariamente, muitas crianças, inclusive os dezessete filhos que jamais frequentaram a escola. Seguindo o exemplo da minha avó, minha mãe também ensinava aos filhos o pouco que havia aprendido: ler, escrever e contar. Lembro com nitidez da “Carta de ABC” (Imagem 5) e da tabuada (Imagem 6) que ela possuía há

anos e que usava para ensinar aos filhos, conhecimentos elementares de matemática e de leitura e escrita.

Imagem 5 - Capa da cartilha utilizada pela minha mãe no meu processo de alfabetização.



Fonte: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99947/Tabuada.pdf>

Imagem 6 - Capa da tabuada utilizada pela minha mãe para me ensinar noções de matemática.



Fonte: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99947/Tabuada.pdf>

Eu, a filha do meio de um total de onze filhos vivos, dos treze que meus pais tiveram, comecei a ser alfabetizada aos quatro anos. Minha mãe só costumava alfabetizar os filhos aos seis, ou seja, no ano que antecedia o provável ingresso das crianças na escola, pois, à época, só se iniciava a série de alfabetização com sete anos completos. Ela conta que meu processo foi antecipado em função da minha insistência e vontade de aprender a ler. Ela tem razão. Lembro-me bem da minha avidez por estudar e de não compreender o porquê de os meus irmãos mais velhos reclamarem tanto das lições da mãe.

Minhas “lições de ABC e de contar” aconteciam à noite, somente após minha mãe concluir suas inúmeras tarefas de dona de casa. Após colocar as três crianças mais novas que eu para dormir, ela vinha com a “Carta de ABC” e a tabuada, que deixava sobre um tamborete na cozinha pouco iluminada, enquanto apagava o fogo do fogão de lenha recoberto de tisa. Eram apenas alguns minutos que eu tinha para explorar aqueles materiais “encantados”. Gostava de olhar as capas amareladas

da Carta de ABC e da tabuada e me imaginar naquelas imagens: ora eu era a menina sorridente e atenciosa, que aprendia a lição; ora eu era a elegante professora de saia pregueada, que ensinava às crianças com ar altivo, porém simpático.

O método da minha mãe era simples, como era de se esperar de uma mulher que jamais pudera pôr os pés em uma escola. Ensinava como havia aprendido de sua mãe: repetir, repetir, repetir até memorizar. A cada lição, eu aprendia uma nova letra, seguindo a sequência: maiúscula de imprensa, maiúscula manuscrita, minúscula de imprensa, minúscula manuscrita (Imagem 7).

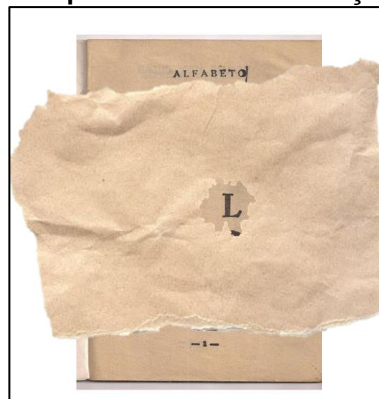
Imagem 7 - Planejamento das minhas aulas de leitura.

PRIMEIRA LIÇÃO	SEGUNDA LIÇÃO	TERCEIRA LIÇÃO	QUARTA LIÇÃO
A MAIÚSCULO DE IMPRENSA	A MAIÚSCULO MANUSCRITO	A MINÚSCULO DE IMPRENSA	A MINÚSCULO MANUSCRITO
A	A	a	a

Fonte: Elaboração própria

Assim acontecia com cada uma das letras. Primeiro, memorizei as vogais. Depois, as consoantes. Para aferir se eu realmente havia aprendido as letras e não apenas “decorado”, minha mãe usava um pedaço de papel pardo de embrulho - desses que ainda hoje se usa em pequenas bodegas de interiores brasileiros - perfurado para cobrir a página da Carta de ABC (Imagem 8). Movimentando o papel sobre o alfabeto, ela ia parando com o orifício do papel sobre letras aleatórias e me mandando pronunciar.

Imagem 8 - Esquema de representação da estratégia de avaliação da aprendizagem utilizada pela minha mãe no meu processo de alfabetização.

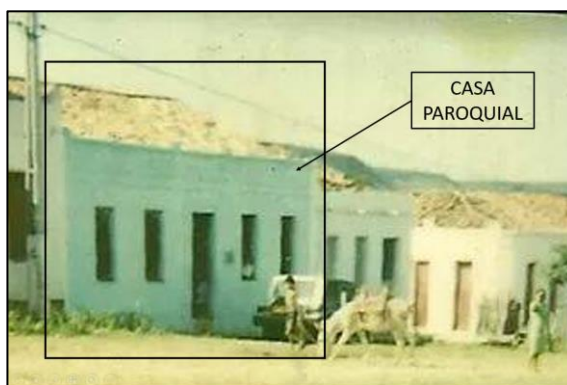


Fonte: Elaboração própria

A despeito da monotonia e do sono que sentia com essas aulas, nunca reclamava, por receio de minha mãe desistir de me ensinar. Não me recordo quanto tempo demorei para ser alfabetizada, mas sei que foi bem menos do que minha mãe imaginava, pois lembro de sua admiração com minha rápida aprendizagem. Outro dia, perguntei-lhe se ela lembrava quando eu comecei a ler, e ela disse, com um sorriso orgulhoso, “Humrum. Lembro sim. Tu era desse tamanho, só um bilisco de gente, quando andava por lá, lendo tudo no mundo! Acho que tu tinha bem quatro pra cinco anos.”.

Apesar da alfabetização em casa, minha mãe lutava com as armas que possuía para conseguir que frequentássemos a escola. Todavia, escolarização era uma realidade distante e inacessível à maioria das pessoas. A pobreza do sertão e o descaso do Poder Público com o interior do Ceará, onde sequer se tinha água nas casas, não eram compatíveis com a existência de uma escola para as crianças. Havia, em Quatiguaba, apenas uma unidade educacional, o Centro Educacional Rural, onde era ofertada a alfabetização e as primeiras séries do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). O ingresso na alfabetização, para os poucos que conseguiam vagas, só se dava aos sete anos de idade. Portanto, nenhuma criança tinha acesso à Educação Infantil. Quando eu estava com cinco anos, já alfabetizada, iniciou o funcionamento de uma turma de jardim de infância na casa paroquial (Imagem 9). Não sei exatamente de quem foi a iniciativa, mas, deduzo, em função do local de funcionamento, que se tratava de uma obra filantrópica da Igreja.

Imagem 9 - Prédio da casa paroquial de Quatiguaba, onde funcionou o jardim de infância na década de 1980.



Fonte: <https://www.facebook.com/MemoriasFotograficasDeQuatiguaba>

A notícia da “escolinha”, como ficou conhecida aquela turma isolada de jardim de infância, deixou-me agitada e ansiosa. Já não aguentava mais pedir para ir à escola e receber como resposta da minha mãe que só poderia ir com sete anos. Para uma criança de cinco anos, dois anos parecem uma eternidade. Por isso, a possibilidade de poder ir logo para a escola me deixou ansiosa e cheia de esperanças. Minha mãe bem que tentou, mas a resposta foi que não havia mais vagas.

A mim, restou a frustração e a espera. Quando vinha do rio com minha mãe, após sua lavagem de roupa diária, corria para chegar logo em frente à escolinha. Ali permanecia alguns segundos, até que minha mãe me alcançava. Enquanto a esperava, observava, encantada e com uma inveja inegável, o movimento das crianças e da professora Maria de Jesus, cantando, batendo palmas, brincando de roda, ouvindo histórias, pintando... na pequena sala da casa paroquial. Almejava o dia que poderia estar entre aquelas crianças.

No ano seguinte, fomos novamente à escolinha e novamente nos foi dito que não havia mais vagas. Na época, eu não entendia o porquê de as vagas sempre acabarem quando chegava a minha vez. Analisando a situação do meu horizonte de adulta, porém, percebo que as poucas vagas eram destinadas às crianças filhas das pessoas mais “importantes”: professores, costureiras, comerciantes, serventes da igreja entre outros. Meu pai, um mero agricultor meeiro, certamente não compunha essa lista. Mas eu não desisti, nem minha mãe. Eu, já com seis anos, não me conformava de saber ler, querer estudar e não estar na escola. A mim, parecia um contrassenso. E era. Acredito que, de tanto eu insistir, passado algum tempo de nossa última negativa, um dia, minha mãe resolveu voltar ao Jardim de infância para falar com a professora. Penteou meus cabelos, lavou meu rosto e me disse, em tom de ralhada, que eu não fizesse nenhuma “danação” na frente da professora, senão ela nunca me deixaria ir para a sua escola. Cuidei de guardar bem meu ímpeto buliçoso e pus no rosto o melhor sorriso de criança boazinha e cordata. Durante a conversa com a professora, a mãe me segurava forte pelo braço enquanto tecia muitos elogios a mim. Isso me surpreendeu, pois estava habituada a ser chamada atenção por tudo. Destacou o quão esperta e inteligente eu era, enfatizando que eu já conhecia todas as letras e números, contava, escrevia meu nome e até lia algumas palavras. Portanto, poderia até ajudá-la com as outras crianças. Com um ar de curiosidade – ou talvez de incredulidade –, a professora me olhou por cima dos óculos. Senti frio e calor,

concomitantemente. Baixei o rosto com medo de que ela descobrisse que eu era “danada”. Em seguida, ela disse à minha mãe que, assim que aparecesse uma vaga, chamar-me-ia, destacando que, no início do ano muitas crianças saíam por não se acostumarem com a escola. Enquanto voltávamos para casa, as palavras da professora ecoavam em minha mente, alimentando minhas esperanças. Tempos depois, fui informada pela minha mãe que iria para a escolinha. Não consigo descrever o que senti. Apenas lembro que tudo me pareceu um sonho. Fui tomada por uma sensação de tresvaria.

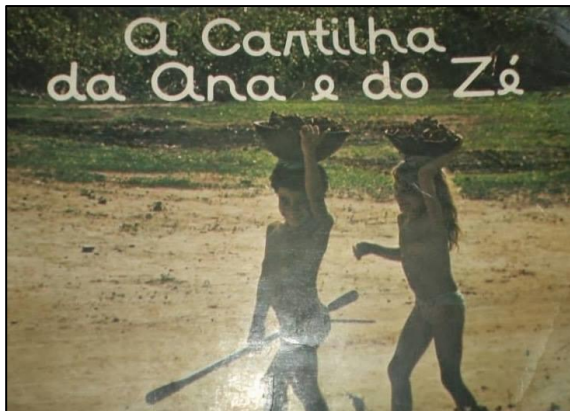
Finalmente, havia chegado o dia de ir para a escola. Sob protestos do meu pai, que me achava nova demais para frequentar a escola, minha mãe me arrumou muito cedo, penteou-me e encheu meu rosto de talco, para afastar os mosquitos; que naquela época chuvosa eram muitos. Meu constrangimento foi gigantesco quando cheguei à escola e as crianças riram do meu rosto branco. Quis voltar para casa com minha mãe, mas a professora me acolheu e me apresentou ao grupo, o que me fez mudar de ideia. Lembro pouco da escola de Educação Infantil: lembro bem das unhas brancas e bem cerradas da professora; lembro de um brinquedo de encaixe que permanecia no alto de um móvel e que a professora utilizava para premiar quem se comportasse e fizesse a tarefa primeiro. Tendo sido alfabetizada em casa, conseguia concluir as tarefas rapidamente e costumava ganhar o prêmio, mas não via graça na brincadeira, que consistia em encaixar as peças conforme a professora ia dando o comando; lembro também da minha frustração quando soube que seria transferida do jardim de infância, pois estava prestes a completar sete anos e já sabia ler. Não lembro por quanto tempo permaneci na Educação Infantil, mas sei que foi um período muito curto. Obviamente, eu não quis ir para a alfabetização. Estava feliz na Educação Infantil. Queria brincar, pintar, cantar. Mas não preciso dizer que fui absolutamente ignorada. Obviamente, nem minha mãe, nem a professora me escutaram. O que ficou da minha experiência com a Educação Infantil, portanto, foram os sentimentos de falta e de frustração.

O ingresso na turma de alfabetização foi difícil, pois a turma era toda mais velha. Além de eu estar entrando na turma antes do previsto, o ano letivo estava em andamento e as crianças já estavam bem familiarizadas. A maior parte dos estudantes tinha bem mais que sete anos, pois vinha de consecutivos processos de repetência. Na mesma turma, estava matriculado meu irmão Renato e minha amiga e vizinha

Cláudia, ambos com dez anos, o que me deixava menos desconfortável.

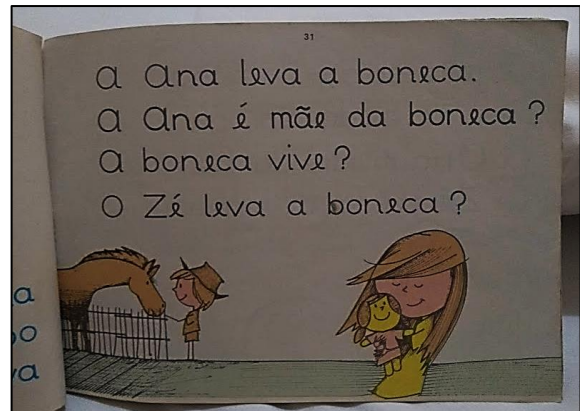
Rapidamente, tomei gosto pela alfabetização. A “Cartilha da Ana e do Zé”⁷ (imagem 10) utilizada na escola tornou-se meu tesouro mais precioso. Encantava-me com as ilustrações coloridas, algo completamente novo para mim e com a possibilidade de ter para ler algo mais que as letras, sílabas e palavras soltas da Carta de ABC. Além disso, encontrei uma profunda identificação naquele pequeno livro que retratava cenas do cotidiano das comunidades rurais. Via-me e via a todos em minha volta nas ilustrações simples, mas encantadoras. Tudo, ali, parecia ter sido escrito para mim. Lendo e relendo as pequenas narrativas, revivia experiências conhecidas e me encantava com cada detalhe e com cada nova descoberta. Uma das minhas lições preferidas, apresentada na imagem 11, falava da Ana e de sua boneca. Como eu sonhava ter uma boneca como a da Ana!

Imagem 10 - Capa da Cartilha de alfabetização utilizada por mim na década de 1980



Fonte: <http://www.aratubaonline.com.br/2019/03/nossos-sinceros-agradecimentos-aos.html>

Imagem 11 - Página 31 da “Cartilha da Ana e do Zé”



Fonte: Acervo pessoal

Por cinco anos, de 1984 a 1988, frequentei o Centro Educacional Rural, atualmente denominado Escola de Ensino Fundamental do Quatiguaba (Imagem 12). A despeito da precariedade material, da falta de professores qualificados e do completo cenário de improvisação, concluí, em 1988, a quarta série primária, sem ter nenhuma repetência, o que, na época, era um grande feito.

⁷ As fotografias da Cartilha da Ana e do Zé estão disponibilizadas na íntegra para quem desejar conhecer o material, no link: <https://photos.app.goo.gl/syq6fM1oohMJ1tgk8>

Imagem 12 - Fachada do antigo Centro Educacional Rural de Quatiguaba, atual Escola de Ensino Fundamental de Quatiguaba



Fonte: <http://emefdequatiguaba.blogspot.com/>

Imagem 13 - Turma do 1º Grau do Centro Educacional Rural de Quatiguaba, década de 1980



Fonte: <https://www.facebook.com/MemoriasFotograficasDeQuatiguaba>

Em virtude das condições financeiras precárias da minha família, não possuo fotografias da minha vida escolar, na época. O primeiro e único registro imagético da minha infância foi feito com minhas irmãs mais novas, quando eu estava com onze anos. Todavia, guardo os melhores registros da época na memória. Porém, a imagem 13, de uma turma contemporânea a mim, exemplifica a precariedade da escola que frequentei.

Ao concluir a quarta série, com onze anos, passaria três longos anos sem acesso à escola, pois não havia escolarização para além da quarta série em Quatiguaba. Mais uma vez, a falta e a frustração se fizeram presentes na minha trajetória educacional. Poderia eu me tornar uma professora sem conseguir sequer concluir o Ensino Fundamental? Me fazia essa pergunta quase que diariamente.

Foi também a falta o que deu o tom da escuta na minha infância. Aos cinco anos, eu já tinha três irmãos mais novos, demandando, portanto, mais atenção que eu, o que não me deixava praticamente nenhum espaço para ser notada. Além da inexistência de uma cultura de escuta à criança, há de se deduzir que, naquele contexto de tanta concorrência pela atenção dos pais, a probabilidade de alguém ser escutado era improvável. Das tentativas que me recordo de tentar falar, guardo a memória de constantes advertências por me “intrometer” nas conversas dos adultos. Como dizia minha tia, eu era muito “abiúda” (abelhuda) e gostava de me intrometer nas conversas.

Tempos mais tarde, aos catorzes anos, aventurei-me a vir para a capital do

estado, onde passei a trabalhar, durante o dia, em casa de família e, à noite, estudar. Assim, concluí o Ensino Fundamental e ingressei no Ensino Médio. Crescida e prematuramente “amadurecida” pelas circunstâncias da vida, casei-me cedo, aos dezoito anos, e fui mãe aos vinte e três, o que me fez dar uma pausa no sonho de cursar uma faculdade. Mas o Ensino Superior, embora me parecesse uma possibilidade remota, permanecia no meu horizonte. A universidade pública nunca foi um lugar comum, nem fácil de ser acessado por estudantes com meu perfil: jovens provenientes de famílias pobres, de escolas públicas e do ensino noturno. Mas não costumo dar às coisas o *status* de impossível. Deste modo, em 2002, realizei vestibular para o curso de Pedagogia da *Universidade Estadual do Ceará* (UECE) e fui aprovada.

O contexto universitário se encarregaria de dar nova roupagem ao sonho romântico de me tornar professora. Sou confessadamente apaixonada pela docência e igualmente crítica das condições da docência no Brasil. A docência, assim como com a Educação Infantil, rapidamente ocuparia lugar de destaque entre os meus interesses. Cabe destacar que, na época, meu filho mais velho estava com dois anos, idade em que ingressou na escola. Sem ter com quem deixá-lo, muitas vezes, ele frequentava as aulas noturnas comigo. Não tardou que sua experiência escolar se transformasse em “objeto de estudo” nas disciplinas do curso de Pedagogia. O contato com a literatura sobre psicologia, políticas educacionais, currículos, dentre outros assuntos, possibilitou-me notar as distorções, as práticas enviesadas, as inadequações existentes na escola que ele frequentava e que, até então, eu não notara claramente, embora me incomodassem. A exemplo, destaco a experiência que ele teve com uma professora que ameaçava deixá-lo em um quarto escuro, em função de sua lentidão e recusa a fazer tarefas de pontilhado. Minha indignação e minhas inquietações com esse tipo de situação eram levadas à sala de aula da universidade e rendiam boas discussões. Foi nessa época que comecei a refletir sobre o descaso dos adultos, sobretudo os educadores, com os dizeres e as opiniões das crianças. Embora desconhecesse a literatura sobre escuta na Educação Infantil, hoje sei que, ainda que de uma forma intuitiva, era esse o meu incômodo, era disso de que se tratava.

A ausência de conteúdos de Educação Infantil no currículo do Curso me levou a questionar como um curso forjado para formar sobretudo professores para a

Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental não oferecia disciplinas com foco em Educação Infantil. Desse incômodo, nasceu o projeto de monografia no qual propus a uma investigação sobre os desafios do professor recém-egresso da universidade ao se deparar com a Educação Infantil como campo de trabalho. Esse projeto não viria a se concretizar, pois a inserção na iniciação científica em um grupo de pesquisa sobre história e política educacional me levaria a outros caminhos.

A experiência da Iniciação Científica seria determinante em meu percurso acadêmico, despertando em mim o interesse pela história da educação. Isso foi decisivo para uma mudança radical do projeto de monografia. Mobilizada pelo incômodo com a falta de preocupação em relação à formação do professor para a Educação Infantil, e influenciada pela pesquisa sobre história da educação no Ceará, de cujas discussões eu participava no grupo de pesquisa, o novo projeto se propunha a investigar a formação de professores da Educação Infantil no Ceará, no período Imperial.

A constatação da ausência, durante quase todo o período Imperial, de Educação Infantil e de formação docente institucionalizada me deixaria frustrada. Por sugestão da orientadora⁸, alterei o curso da pesquisa. A docência permaneceu como objeto de estudo, mas o foco foi redefinido e a pesquisa passou a versar sobre a história dos professores de Primeiras Letras no Ceará no período Imperial. (MORAES, 2006).

Em 2007, iniciaria, na UECE, o mestrado em Educação, com área de concentração em Formação de professores. O projeto apresentado na seleção deu continuidade à pesquisa histórico-educacional, ampliando o olhar ao deslocar o foco da docência para o contexto educacional geral. A pesquisa versou sobre a organização do ensino no período inicial do século XX, sendo a docência o foco de análise de um dos capítulos.

A Educação Infantil, deixada de lado durante boa parte da trajetória acadêmica, voltaria à cena em 2010, de forma bastante incisiva. Nesse período, ingressei, por concurso público, na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Fui lotada como professora em um Centro de Educação Infantil (CEI), em duas turmas: uma de Infantil I, uma de Infantil II⁹. Os questionamentos do início do curso de Pedagogia

⁸ Trabalho orientado pela professora Sofia Lerche Vieira.

⁹ Em Fortaleza, a nomenclatura utilizada para as turmas de Educação Infantil faz referência à idade inicial de ingresso das crianças em cada agrupamento: Infantil I (1 ano), Infantil II (2 anos), Infantil III (3

acerca dos desafios do docente recém-formado em atuação na Educação Infantil - área para a qual o curso de Pedagogia não previa qualquer formação - materializavam-se, então, em problemas reais.

O trabalho como docente em turmas de bebês e crianças bem pequenas, e, mais tarde, como coordenadora pedagógica em contexto de creche, revelou um cenário desafiador e complexo, alimentado pelas cobranças, dúvidas e desconhecimento em torno da prática pedagógica voltada para este público. A constatação da complexidade, subjetividade e especificidade desse tipo de atendimento educacional me levou, naquele momento, a questionar a validade dos conhecimentos pedagógicos adquiridos na universidade. Um contexto de muitas demandas, poucas certezas e muitas dúvidas sobre a identidade do serviço educacional na creche, desenhava-se diante de mim. As cobranças, interna e externa à escola, de uma Educação Infantil de qualidade e de uma prática pedagógica significativa para as crianças inquietavam, sobretudo pelo desconhecimento do que constituía a almejada qualidade e do que se entendia por prática significativa.

Em rápida digressão, diria que vivi uma “síndrome de Dorothy”, em alusão à personagem do clássico livro da literatura infantil americana “O mágico de Oz”, escrito por Lyman Frank Baum. No enredo, a personagem fictícia Dorothy é arrastada por um furacão que a leva à Terra de Oz, onde tudo é igualmente desconhecido, surpreendente e encantador. A docência na creche provocou a sensação de estar perdida e sozinha em uma terra desconhecida, com o agravante de que não havia nenhuma bruxa boa e nenhum mágico que apontasse uma direção. Os caminhos experimentados na aventura da docência na creche pareciam sempre levar ao fracasso, causando profunda frustração e mal-estar. Uma solução poderia residir na mudança para outra etapa de ensino. Apesar de ter sido “arrastada por um furacão” para a Educação Infantil, assim como Dorothy o foi para Oz, rapidamente me encantei com o universo da primeira infância.

Com um modelo de prática baseado em minhas experiências como estudante, buscava atender às muitas e complexas demandas das crianças, mas sem grande êxito. Tudo isso alimentava questões como: o que se ensina na creche? Como se ensina? Como se avalia? Como se avalia se o que se ensina é o que se espera que seja ensinado? Estas questões são apenas ilustrações das inúmeras inquietações

e angústias que emergiram naquele contexto, questões que tinham como pano de fundo a ideia (não apenas minha, mas de outros profissionais e das famílias das crianças) de uma Educação Infantil escolarizante, espelho do modelo de educação do Ensino Fundamental. Esses enganos foram se dissolvendo (ou não) com a continuidade da prática pedagógica, a pesquisa cotidiana, a observação das crianças, a aprendizagem docente que se deu por meio da prática.

As angústias vividas na docência com bebês me levaram, em 2011, a fazer uma formação especializada em Psicomotricidade Relacional. O curso, voltado, sobretudo ao trabalho com crianças pequenas, proporcionou-me importantes aprendizagens que refletiram positivamente em minha prática pedagógica.

Foi nesse percurso formativo que a escuta se fez notar como elemento fundamental da prática pedagógica. A base teórica da Psicomotricidade relacional é a Psicanálise, o que faz da escuta um dos pilares dessa prática. O processo formativo do psicomotricista relacional se dá “em três frentes: formação teórica, formação pessoal e formação prática” (MORAES, 2013, p. 9) e tem a escuta como elemento-chave, tanto na formação prática como na formação pessoal.

Na formação prática, o psicomotricista relacional faz a escuta ao cliente (criança ou adolescente) e, na formação pessoal, ele é escutado pelo formador. A escuta desse profissional ao cliente é uma competência diretamente relacionada à visão periférica, “uma das habilidades imprescindíveis ao Psicomotricista Relacional” (MORAES, 2013, p. 9). Foi a partir da psicomotricidade relacional que entendi que um trabalho docente de qualidade não se constrói sobre o ativismo desenfreado. Essa formação me ajudou a compreender a importância do silêncio, da quietude, da observação no trabalho docente como elementos de escuta à criança.

Em um contexto de ativismo, no qual não se consegue parar, não é possível ouvir a criança. Esse “parar”, porém, não é apenas físico. Eu diria que é um “contemplar”, um tempo ocioso e necessário, um “deixar surgir” algo novo. Essa autoconsciência só se torna possível em função da formação pessoal, que segue um modelo semelhante à terapia grupal, envolvendo vivências lúdicas seguidas de relaxamento e verbalização. Nesse processo, pude ser escutada como nunca havia sido. Pude constatar a potência que o ato de escutar tem, tanto para quem escuta como para quem é escutado.

No início de 2017, passei a frequentar, na condição de ouvinte, uma

disciplina sobre infâncias, na *Universidade Federal do Ceará* (UFC), sob a regência da professora Ana Frota. A oportunidade de estudar e discutir a infância sob diferentes abordagens teóricas (filosofia, sociologia, psicologia, educação etc.) avivou o interesse pela temática da Educação Infantil e a relação do professor com essa área de atuação.

Foi assim que, em meados do mesmo ano, submeti-me à seleção para ingresso no doutorado, com um projeto de pesquisa sobre as práticas pedagógicas e a qualidade da educação na primeira infância. Aprovada no certame, passei a me aproximar de uma literatura até então pouco conhecida sobre filosofia e sociologia da infância.

A participação, desde o início de 2017, no “Olhares: Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Crianças e Infâncias”¹⁰ vem sendo uma experiência que tem me tirado do lugar comum, desorganizado-me, causado-me estranhamento. Larrosa (2002, p. 21) destaca que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia, passam-se muitas coisas. Porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. A experiência do grupo de estudos me atravessou e provocou mudanças no olhar, mobilizando novos interesses.

Se a experiência com a psicomotricidade relacional já me havia despertado para a importância de parar, observar, ouvir o outro, as leituras sobre filosofia e os debates daí decorrentes reforçaram essa questão. A experiência no grupo de estudos me fez refletir sobre o aceleração que se vive no contexto da docência na Educação Infantil e a questionar como se poderia escutar a criança diante de tantas atribuições, tarefas e burocracias. Minha experiência como psicomotricista relacional me faz desconfiar que o escutar é experiência e não técnica. Mas se, no contexto contemporâneo, apesar da infinidade de coisas que se passam, essa experiência está se tornando cada dia mais um artigo escasso (BONDÍA, 2002), como conceber a possibilidade de escutar o outro? O mundo da informação no qual vivemos é um terreno infértil para a experiência.

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência. Ela é quase o contrário da experiência, quase uma

¹⁰ Coordenado pela Profa. Ana Maria Monte Coelho Frota, o grupo é composto por estudantes discentes da pós-graduação, professores e profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, que se reúnem para estudo todas as quintas feiras, às 18:30h, na Faculdade de Educação da UFC.

antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. (BONDÍA, 2002, p. 21-2. Grifos do original).

As duas experiências relatadas, da psicomotricidade relacional e do grupo de estudos em filosofia, proporcionaram-me uma fuga desse contexto de bombardeio de informações e me possibilitaram olhar a realidade com mais serenidade. O atravessamento provocado por essas experiências teve grande responsabilidade na decisão de mudar o projeto de doutorado; mudança esta prontamente acolhida pela orientadora. Comparada a uma viagem, a experiência é “[...] como saída que nos confronta com o estranho e como possibilidade de um novo começo.”¹¹ (ORBE; LARROSA; SANGRÁ, 2006, p. 237, trad. minha). Portanto, embora ciente da importância do tema anterior – qualidade educacional na primeira infância –, usei, a partir desse estranhamento, desse atravessamento, recomeçar. Mantive do antigo projeto o interesse pela docência e pela Educação Infantil. Juntamente com a orientadora, decidi por focar especificamente na educação de bebês e crianças bem pequenas, por considerar que, nesse contexto, a docência assume contornos muito mais específicos e que me instigam consideravelmente.

1.3 Escuta docente na Educação Infantil: a emergência de um problema de pesquisa

A escuta docente às crianças, um dos aspectos fortemente relacionados à qualidade da Educação Infantil, ganhou destaque nesta iniciativa de pesquisa constituindo o ponto de partida da investigação. Afirmo que é o ponto de partida porque foi do meu horizonte como professora de Educação Infantil e da minha percepção sobre o desafio em realizar uma escuta efetiva dos bebês e crianças bem pequenas que vislumbrei, pela primeira vez, a possibilidade de investigar este assunto.

O interesse desta pesquisa foi compreender a escuta docente e não a

¹¹ “como salida que nos confronta con lo extraño y como posibilidad de un nuevo comienzo”.

avaliar. Compreendê-la como um fenômeno, ou seja, como algo que se manifesta (ou não) nas práticas docentes. A paradoxal relação entre a importância da escuta na Educação Infantil e a complexidade de realizá-la fomenta a problematização sobre escuta docente neste estudo.

Cruz (2008) constata o aumento de produções científicas no campo da Educação Infantil com foco na compreensão do complexo processo de escuta da criança.¹² A presença, no discurso pedagógico, da ideia de necessidade de escuta à criança na Educação Infantil possivelmente se constituiu como um gatilho disparador desse interesse acadêmico. Esse assunto tem sido discutido por autores/pesquisadores da infância no mundo todo e abordagens como a “Pedagogia-em-participação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; 2009; 2016; 2020; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013; 2017; 2018; 2019; OLIVEIRA-FORMOSINHO, PASCAL, 2019) da *Associação Crianças em Portugal* e a “Pedagogia das Relações e da Escuta” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016a; 2016b; RINALDI, 2016; 2017) na Itália valorizam a escuta à criança como importante característica de uma Educação Infantil emancipadora, que respeita os interesses e as demandas infantis. Ainda assim, penso que há muito que se avançar neste sentido. Para o diálogo sobre escuta alinhavado neste trabalho, convidei alguns autores de referência de três abordagens em Educação Infantil: “Pedagogia-em-participação” (Portugal); “Pedagogia das Relações e da Escuta” (Itália); e estudos brasileiros que vêm contribuindo para a construção de uma pedagogia das infâncias e da Educação Infantil no Brasil.

A “Pedagogia da Educação Infantil” desponta no Brasil na década de 1990 e tem como pioneira a professora Eloisa Acires Candal Rocha (FARIA; SILVA, 2021). Todavia, ao longo dessas mais de três décadas, vêm se fortalecendo as contribuições preciosas de diversos pesquisadores (FARIA, 1999; 2005; CERISARA, 1996; BARBOSA, 2000; GONÇALVES, 2011; FARIA; SILVA, 2021) da área de Educação Infantil. Apesar das nuances de cada um desses trabalhos, é possível apontar em comum em todos eles a defesa de uma Pedagogia específica para a primeira infância, que rompa com o modelo escolar do Ensino Fundamental, reconhecendo os direitos, a potência e a alteridade infantil, compreendendo a criança como ser integral que

¹² A autora cita os seguintes estudos: CRUZ, 2003. DELGADO; MÜLLER, 2005. FRANCISCO, 2005. OLIVEIRA, 2001. PANISSET, 2005.

requer, portanto, um atendimento amplo e diversificado.

De fato, a multiplicidade de fatores que estão presentes nestas relações, sobretudo nas instituições responsáveis pelas crianças pequenas, exige um olhar multidisciplinar que favoreça a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil e tenha como objeto a própria relação educacional-pedagógica expressa nas ações intencionais que, diferentemente da escola de Ensino Fundamental, envolvem, além da dimensão cognitiva, repito, as dimensões expressiva, lúdica, criativa, afetiva, nutricional, médica, sexual etc. (ROCHA, 2001, p. 33).

Essa jovem e genuína abordagem brasileira constitui-se em um campo de conhecimento em construção (ROCHA, 2001; FARIA; SILVA, 2021), que tem mostrado muita potência e diversidade de trabalhos. A ela juntam-se as abordagens italiana e portuguesa, que têm um foco mais específico na discussão sobre escuta; embora a escuta não possa ser considerada, ainda, um tema focal da Pedagogia da Educação Infantil, que aborda assuntos que orbitam em torno desse tema ou que são orbitados por ele. De maneira geral, as três abordagens têm como pressuposto o respeito à criança, que está na base da escuta.

Nesta investigação, volto-me, de modo particular, para a escuta docente aos de bebês e crianças bem pequenas em atuação na creche. Tendo em vista que a aprendizagem é o objetivo primordial da instituição educacional, o sujeito aprendente – no caso do contexto aqui tratado, o bebê e a criança bem pequena – precisa ter garantido o lugar que lhe é de direito, ou seja, o centro do processo educativo. Portanto, como destacam Barbosa *et al.* (2016), é preciso que políticas públicas, instituições e professores se comprometam com práticas que articulem saberes e experiências ao conjunto dos muitos conhecimentos sociais dos quais as crianças têm direito de se apropriar. Todavia, “para que isso de fato aconteça, isto é, para que as aprendizagens e, portanto, o desenvolvimento integral das crianças ocorra, é preciso que haja o conhecimento das crianças e a escuta de suas curiosidades, interesses e desejos.” (BARBOSA *et al.*, 2016, p.17).

A despeito da inegável importância da escuta para a docência com crianças, Cruz (2008, p. 78) destaca que “[...] assumir, de fato, as crianças enquanto possuidoras de vozes próprias que devem ser consideradas nas decisões a serem tomadas não é a prática mais comum.” Há, segundo ela, uma boa receptividade do entendimento de criança potente e participativa nos discursos, acadêmico e político. Todavia, essa é uma ideia que ainda não foi consubstanciada nas práticas

educadoras. Um dos aspectos responsáveis pela não-escuta docente é, portanto, uma concepção de criança que não considera a potência desses sujeitos. A autora destaca, como exemplo, frases proferidas por professoras de Educação Infantil, tais como: “Quem mandou você fazer isso?”; “Cala a boca, menino!”, que denunciam a “permanência de concepções de criança como pouco competentes, dependente do desejo do adulto e, claro, sem direito à voz.” (CRUZ, 2008, p. 78).

A escuta enquanto tema de pesquisa se torna relevante, sobretudo no atual contexto social marcado pela necessidade de reconhecimento da criança como sujeito de direitos, capaz, participativo e atuante na vida social. Essa participação, prevista desde os anos de 1990, na Convenção sobre os Direitos da Criança não se pode dar sem que se favoreça um contexto de escuta ativa da criança. Neste sentido, entendemos, juntamente com Cruz (2008, p. 78), que “[...] ser ouvida acerca de temas que lhes dizem respeito [a exemplo de seu processo educacional] é um direito das crianças (não uma concessão que lhes fazemos) [...]”.

As considerações tecidas denotam que a participação das crianças, embora constitua um direito, está longe de se tornar real na Educação Infantil. Canavieira e Barbosa (2017, p. 365) destacam que, a despeito da garantia jurídica conferida atualmente aos direitos das crianças, sua participação, na perspectiva da tomada de decisões acerca do que lhes diz respeito não se faz notar “[...] normalmente na agenda educativa em termos de um amparo legal, quando muito, é tratada como uma dimensão didático-metodológica das pedagogias ativas”. No rastro desse debate, advertem que a mera escuta das vozes desses sujeitos não garante seu reconhecimento e sua capacidade inteligente para participar e exercitar a cidadania. Essa é uma conquista que só pode se concretizar quando as possibilidades de participação social das crianças se fizerem

[...] efetivamente presentes de forma sistemática na organização do seu cotidiano, em especial, no âmbito das instituições educativas das quais fazem parte, e que podem apresentar contextos privilegiados para o desenvolvimento de uma cultura democrática de respeito à opinião das crianças, já que, contemporaneamente, são os espaços “privilegiados” de vivência da infância. (CANAVIEIRA; BARBOSA, 2017, p. 365).

O contexto contemporâneo, tão fortemente marcado por aspectos como a pressão, a emancipação feminina, a busca desenfreada pelo sucesso profissional, tem se encarregado de apartar pais e filhos. Assim, a instituição educacional, espaço

potencialmente privilegiado para o desenvolvimento infantil, tem assistido ao crescimento paulatino do número de crianças que acessam esse serviço¹³. As crianças vêm desfrutando cada vez menos do ambiente familiar e ingressando mais cedo na Educação Infantil. Essa realidade criou uma nova demanda: pensar um atendimento educacional institucionalizado para os bebês. Neste sentido, é primordial que escolas, educadores, famílias, sociedade e sistemas de ensino reflitam e debatam sobre a organização e funcionamento desses espaços, assim como sobre a formação de seus profissionais.

No Brasil, não existe uma formação específica para os professores de Educação Infantil. Fica a encargo dos cursos de pedagogia, que formam, também, o professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental, preparando esse profissional para atuar com crianças e bebês. Assim, os estágios em Educação Infantil constituem estratégias formativas fundamentais para esses professores. Vargas, Gobbato e Barbosa (2018, p. 58) consideram que, em se tratando do atendimento educacional aos bebês, saber dialogar com as situações que surgem pressupõe “aprender a escutá-los em seus gestos, posturas e movimentos, observar e documentar suas aprendizagens”. Saberes estes passíveis de serem construídos nos estágios docentes.

As contribuições das distintas abordagens sobre infância e Educação Infantil e o pensamento dos diferentes autores citados ratificam a importância da escuta às crianças em contextos educativos. Entretanto, os apontamentos que essa literatura traz indicam a permanência da não-escuta nesses contextos.

Partindo da premissa de que a escuta à criança no contexto educacional institucionalizado não é, ainda, uma realidade na educação brasileira e, considerando a complexidade envolta no trabalho educacional com bebês e crianças bem pequenas, suponho que, no caso desse grupo específico de crianças, a realização de uma escuta efetiva esteja ainda menos presente nas práticas docentes.

Ora, se a escuta é assim tão fundamental para o bom desenvolvimento do processo educacional na infância (e está claro que é); e, se ela não vem sendo realizada, ou pelo menos não adequadamente, tem-se aí um problema sério que precisa ser investigado para que se possa pensar em meios de superá-lo. Uma

¹³ O Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015 aponta um crescimento na matrícula em creche no Brasil de 10,6%, em 2001, para 21,2%, em 2012. (MEC, 2014).

superação que, sem dúvida, demanda tempo e mobilização de muitas frentes: docentes, gestores, universidades, Poder Público, sociedade. Mas uma questão não pode ser sanada sem seu prévio conhecimento e, mais que isso, sem que haja uma compreensão abrangente a respeito dela. É especificamente esse ponto que desejo aprofundar as reflexões desta pesquisa, na qual busco compreender a escuta no fazer docente de educadoras de bebês e crianças bem pequenas, no contexto de uma creche pública municipal, em Fortaleza, Ceará.

O processo de escuta na Educação Infantil abarca muitas variáveis, mas, de modo direto, envolve a criança e o educador. São esses os protagonistas dessa trama. Não enxergo em nenhum deles um papel de maior destaque. Considero que ambos são protagonistas nesse palco, interpretando papéis distintos. Contudo, como já tenho assinalado, nesta investigação, meu olhar se direciona à figura do(a) educador(a), embora as crianças permaneçam no raio de minha visão periférica como sujeitos informantes das ações docentes.

O professor ou professora é “pai” ou “mãe” dessa escuta no sentido de que, cabe a ele/ela, como o adulto de referência da criança, a responsabilidade pela efetivação da escuta. A criança, seu interlocutor, embora ativo e potente na sua capacidade de comunicação, é emudecida, invisibilizada, anulada em sua condição de ator social, quando não encontra, nesse adulto, uma via de diálogo, quando não tem sua voz legitimada por ele.

Neste sentido, além das constatações acerca da importância da escuta às crianças, do apontamento de seus elementos, da identificação de seus desafios, o que é necessário, entendo que, nessa conjuntura, é de extrema relevância olhar e ver, ouvir e escutar o professor, uma vez que ele é um dos sujeitos diretamente envolvidos nesse processo.

Face ao exposto, questiono acerca do lugar que o tema “escuta na docência” tem ocupado nas preocupações de pesquisadores da área de Educação Infantil. A partir do levantamento bibliográfico realizado a fim de subsidiar a revisão de literatura desta tese, faço aqui alguns apontamentos a esse respeito.

De saída, considero que a própria pesquisa em Educação Infantil, apesar de seu desenvolvimento nas últimas décadas e da produção de importantes estudos como os de Cerisara (1996), Barbosa (2000), Guimarães (2008), Coutinho (2010), Buss-Simão (2012), Fochi (2013), carece ainda de muito apoio, financiamento e

iniciativas. Isto pode ser ilustrado pela discrepância evidenciada no levantamento bibliográfico, entre o número de pesquisas educacionais, em geral, e das pesquisas em Educação Infantil. Concluo, com isso, que ainda se conhece muito pouco sobre o universo da Educação Infantil, sendo necessário e urgente avançar neste sentido.

Mormente a esfera da creche e os bebês, as iniciativas de pesquisa, embora em movimento crescente (GONÇALVES; BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2014. RODRIGUES; CRUZ, 2018), são ainda bastante incipientes. Rocha (1999), ao analisar a pesquisa sobre Educação Infantil no Brasil, constata que o interior da creche é pouco investigado. Rocha e Gonçalves (2015), embora destaquem o aumento do número de pesquisas em Educação Infantil, identificaram, no portal CAPES, para o período de 2008 a 2011, uma produção de apenas 48 teses e dissertações que tratam da educação de bebês. Em relação especificamente aos bebês, Rodrigues e Cruz (2018, p. 9), em um levantamento a partir dos currículos lattes de doutores brasileiros, constataram que, a despeito do aumento no número de trabalhos sobre os bebês “[...] em algumas áreas do conhecimento [...], ele ainda pode ser considerado pouco expressivo, o que possibilita a afirmação de que os bebês sofrem uma invisibilidade científica [...]”. Acrescentam as autoras que essa invisibilidade estaria associada à preferência dos pesquisadores por crianças maiores em contraste com o pouco interesse pelos bebês. É patente que se sabe pouco sobre os cotidianos de crianças e professores da Educação Infantil no Brasil, sendo, as creches e berçários, os contextos educacionais menos conhecidos. Isso me conduz a concordar com Rodrigues e Cruz (2018) quanto à invisibilidade dos bebês, ao que acrescento a invisibilidade das professoras de bebês, na pesquisa científica.

O levantamento bibliográfico aqui realizado se deu com base no descritor “escuta”, sendo também definidos os seguintes filtros de busca: período (2010 a 2018); tipo de programa de pós-graduação (acadêmico); grande área do conhecimento (Ciências humanas); área do conhecimento (Educação); área de avaliação (Educação); áreas de concentração¹⁴ (educação, educação escolar e docência). A delimitação temporal foi necessária em função da grande quantidade de trabalhos sobre o assunto nas bases pesquisadas. A definição do período antes informado não tem uma justificativa relacionada ao tema. O foco na década corrente

¹⁴ Não há registros nas bases pesquisadas sobre programas de pós-graduação com área de concentração em Educação Infantil, motivo pelo qual essa área não aparece nos critérios de busca.

está relacionado ao interesse em conhecer as produções científicas mais recentes acerca do assunto. Após o levantamento inicial, procedi à leitura dos títulos e resumos, a fim de refinar os resultados e identificar trabalhos com foco na docência e na Educação Infantil. O texto de revisão de literatura assumiu dimensões tanto espaciais como valorativas que extrapolam os limites dessa introdução. Por esse motivo, optei por apresentá-la em capítulo específico, trazendo, neste momento, apenas elementos essenciais para a composição do problema de pesquisa.

Foram identificados 25 (vinte e cinco) trabalhos entre artigos, dissertações e teses sobre escuta, relacionados ao contexto da docência e/ou Educação Infantil. Destes, apenas seis abordam o tema da escuta em articulação, concomitantemente, com a docência e com a educação de bebês. São três artigos, duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Os demais tratam da escuta na docência em outros níveis, etapas ou modalidades educacionais, ou abordam o contexto da Educação Infantil, mas não o contexto específico da creche ou educação de bebês.

De maneira geral, os estudos preocupam-se com a realização da escuta à criança como estratégia de promoção de participação desses sujeitos. Isso é muito positivo. Todavia, o professor, que, como tenho dito, considero tão importante quanto a criança, no processo educacional, tem sido deixado à margem dessas pesquisas.

Bourscheid (2014) apresenta uma contribuição importante para a discussão sobre escuta aos bebês; neste caso, uma escuta poética relacionada à música. Discutindo a formação estética, sensível, desde os primeiros anos de vida, reitera a importância de o professor estar atento à criança e realizar uma escuta relacionada aos

[...] diversos tipos de expressão sonora/musical que efetuam, quando adultos favorecem não apenas espaços, tempo e materiais para a exploração estética (sic) de sonoridades, mas também o que essas “ofertas” produzem ou “fazem” [para] o corpo expressar-se em cada situação, ou seja, como o provocam a agir e a interagir poeticamente com as sonoridades. (BOURSCHEID, 2014, p. 26. Inserção minha).

É essa escuta, segundo a autora, que pode garantir ao professor perceber “como ocorrem os primeiros interesses – ou primeiras sensações – pelas sonoridades e quais os indícios de uma interação linguageira” (BOURSCHEID, 2014, p. 26) dos bebês. A discussão sobre escuta, empreendida pela pesquisadora, ora se volta à escuta que a criança faz da música, ora à sua escuta como pesquisadora e também professora de música, dos encontros das crianças com essa musicalidade.

Fernandes (2011) compartilha das concepções de Bourscheid (2014) sobre a relevância da escuta à criança e, de modo especial, aos bebês, para quem a escuta, assim como as palavras ouvidas, são primordiais. Na compreensão dessa autora, escutar, assim como falar ao bebê, são ações que o marcam profundamente e o subjetivam. Sendo assim, “realizar função materna, dirigindo palavras e escutando as manifestações do bebê, é tarefa importante do educador” (FERNANDES, 2011, p. 76), que, desse modo, possibilita que se construa uma narrativa, um diálogo com o bebê. Escutar/falar, nesta perspectiva, são ações que dão sentido aos ditos pelo bebê, retiram-no “de uma condição de organismo reflexo e o colocam como protagonista de suas relações com o outro.” (FERNANDES, 2011, p. 76).

O trabalho¹⁵ de Almeida, Nascimento e Sacramento (2016) também reforça a necessidade de escuta às crianças em contexto de Educação Infantil, atribuindo ao professor esse papel, uma vez que defendem ser “nesse ato que ambos se tornam capazes de partilhar e construir saberes.” (s/p).

Ainda em relação ao reconhecimento da necessidade de se ouvir os bebês, Coutinho (2013) propõe reflexões bastante relevantes ao questionar a ética envolvendo a escuta a esses pequenos cidadãos, em pesquisas. A autora levanta um debate importante sobre o papel dos bebês nessas iniciativas, indagando se seriam atores ou apenas objetos de estudo, apesar de estarem sendo supostamente escutados.

O trabalho de Brandão (2015) analisa a constituição de laços afetivos entre educadoras e bebês, dando destaque à escuta. Essa produção faz um movimento no sentido de trazer o professor para a cena da escuta, mas não focaliza no docente. Embora planeje sua intervenção em relação à professora, foca seu interesse no bebê. São seus dizeres, suas necessidades, seu choro, seu sofrimento que mobilizam a pesquisadora a buscar estratégias para auxiliar a professora na escuta a esse bebê. De toda forma, é uma referência importante para esta investigação, uma vez que se preocupa, de algum modo, com essa capacidade da professora de ouvir o bebê.

Entre as seis produções, apenas uma confere destaque à voz do professor. Trata-se do trabalho de doutoramento de Marlene Oliveira dos Santos *Nós estamos falando! E vocês, estão nos escutando?* *Currículos praticados com bebês:*

¹⁵ O trabalho foi identificado inicialmente, mas, ao tentar salvar o arquivo, constatei que não está disponível na internet. Desse modo, só foi possível acessar o resumo.

professoras com a palavra, defendida em 2017. Neste estudo, a autora aborda o currículo e defende a escuta às professoras de bebês, produtoras de currículo, como estratégia legítima para conhecer o currículo para bebês (SANTOS, 2017). Cabe destacar que a discussão sobre escuta realizada pela pesquisadora se restringe à defesa de se fazer uma escuta ao professor, o que me parece essencial. Entretanto, levando em consideração o objeto de minha pesquisa, ou seja, a escuta do professor enquanto habilidade/postura/competência/saber, cabe destacar que nenhuma das pesquisas investigadas volta seus interesses a esse recorte. Por isso, o trabalho apresenta-se como fundamental para esta investigação, em função do destaque que a autora confere às vozes das docentes, movimento que buscamos fazer aqui.

Entendo, juntamente com Vecchi (2017, p. 40, grifo do original), que “a escuta é uma prática difícil, mas indispensável, que precisa ser aprendida.” Isso reforça a necessidade de pesquisas que se preocupem com a escuta docente e foquem no professor. A revisão bibliográfica evidenciou poucos estudos sobre escuta no contexto da educação de bebês. De maneira geral, as pesquisas que tratam desse assunto preocupam-se com o sujeito criança deixando uma lacuna em relação ao professor, a outra parte constituinte do processo de escuta. O que o esforço empreendido nesta revisão parece denotar, contudo, é uma lacuna de pesquisas que busquem analisar a escuta com foco no docente. A medida das cobranças que se faz para que o docente realize essa escuta à criança parece, portanto, não ser a mesma da atenção que se dá a esse profissional.

Que escutar crianças e bebês é imprescindível à docência na Educação Infantil não restam dúvidas. Muitas pesquisas assumem o discurso da escuta docente como condicionante de uma prática pautada no respeito à criança e suas especificidades. Outras abordam esse aspecto relacionado à qualidade do atendimento em Educação Infantil. Entretanto, até o momento, não identificamos pesquisas que se debrucem, especificamente, sobre a compreensão da escuta docente na Educação Infantil enquanto fenômeno abrangente. Além disso, a escuta vem sendo abordada nessas pesquisas como tema secundário, como suporte ao tema da pesquisa propriamente, como vimos nos estudos apresentados.

Nesta tese, a escuta figura como eixo central, como fio condutor da pesquisa. Outro aspecto a ser destacado é que, aqui, o professor é o informante. Para compreender a escuta docente, portanto, lanço mão da ausculta às profissionais

educadoras, a fim de conhecer suas percepções sobre a própria escuta aos bebês. É a partir do exercício de escuta do pesquisador aos professores no curso do processo de observação, de autoescuta dos professores por meio da autoscopia e do estabelecimento de um diálogo hermenêutico entre pesquisador e docente, que vai se construindo uma verdade sobre a escuta docente aos bebês e crianças bem pequenas situada em contexto de creche.

A escuta assume um lugar de fundamental importância na Educação Infantil, sobretudo quando se trata de bebês e crianças bem pequenas, cuja linguagem oral é, ainda, incipiente. Esse é um aspecto apontado pela literatura como fundamental a um atendimento educacional de qualidade e significativo para a criança. Um exemplo disso é o trabalho em Educação Infantil desenvolvido em Portugal pela Associação Criança, “voltado à melhoria da qualidade da educação das crianças no qual tem sido privilegiada a escuta do seu ponto de vista.” (CRUZ, 2008, p. 79).

No cerne de uma pedagogia da Educação Infantil pautada no respeito, na ética, na participação, no protagonismo da criança, a escuta se encontra em um lugar paradoxal: de um lado está a inegável necessidade de realizá-la; do outro lado, a constatação de sua não-efetivação pelos docentes, como afirma Cruz (2008). Admitindo como verdade que, na docência com crianças, não se tem feito a escuta sequer da linguagem verbal oral, mais acessível ao adulto, o que esperar da escuta na creche, onde predominam outras linguagens? É provável que o problema da escuta (ou da não-escuta) na Educação Infantil ganhe maior relevo quando se trata da docência com bebês e crianças bem pequenas, público atendido nas creches. Isto justifica o recorte feito nesta pesquisa, cujo foco incide, especificamente, sobre a docência com bebês e crianças bem pequenas.

Em face destas considerações, emergem alguns questionamentos acerca da escuta no contexto da creche com bebês e crianças bem pequenas: essa escuta se faz presente ou ausente no âmbito da docência na creche pública? Se ela existe, como vem sendo realizada? Quais as características dessa escuta? Que condições, aspectos ou elementos afetam a escuta? A professora de bebês e crianças bem pequenas tem clareza da importância e da necessidade de fazer essa escuta? Se a escuta não é realizada, por que isso acontece? O professor recebe algum tipo de acompanhamento, suporte para realizar essa escuta? Como se constitui essa habilidade docente de escutar? Como o professor se percebe diante dessa demanda?

Como a escuta e o diálogo *das e com as professoras* pode contribuir para se pensar a efetivação da escuta com bebês e crianças bem pequenas?

Ainda que essa pesquisa não se comprometa a responder a tantos e tão complexos questionamentos, não poderia me furtar de expô-los, uma vez que os considero relevantes para contextualizar o problema e para serem aprofundados em outras iniciativas de investigação. Aqui, eles cumprem o papel de provocar reflexões acerca da complexidade do contexto em que se desdobra a escuta docente. Meu interesse não incide sobre a avaliação ou mensuração da escuta na docência. Tampouco pretendo alcançar a verdade acabada sobre essa temática ou apontar soluções para a problemática da escuta docente aos bebês e crianças bem pequenas. A contribuição desta ação investigativa consiste em uma compreensão desse fenômeno situado no âmbito do trabalho docente na creche. Nessa empreitada, que se alicerça sobre solo hermenêutico, considerar o horizonte de quem realiza a escuta, ou seja, das educadoras, foi fundamental. A fusão de horizontes (das professoras, da pesquisadora, do texto do referencial teórico e do texto do *corpus* textual da pesquisa), constitui, neste trabalho, um valor filosófico e não uma técnica. Neste sentido, atravessa toda a minha prática, refletindo na minha postura como pesquisadora desde o meu ingresso no campo até a finalização da tese.

Nesse processo, a busca por uma postura hermenêutico-filosófica me conduziu à tomada de consciência do meu comportamento impulsivo, ansioso; do meu senso crítico e questionador, muitas vezes exacerbado, chegando à acidez e beirando a intolerância; do meu olhar e ímpeto julgador; do meu espírito explicador; da minha postura agitada em detrimento de uma atitude observadora; da minha preferência pela fala em detrimento da escuta. Nesse processo de autoconhecimento, precisei desacelerar e dar mais espaço às pausas, ao silêncio, à escuta; uma escuta que não se restringiu às educadoras, mas a todo o contexto: os sujeitos, o fenômeno, os espaços, os tempos, os ditos, os não-ditos, os dados. É do lugar dessa escuta da pesquisadora, que não é uma escuta muda, mas, pelo contrário, se constitui como uma escuta-diálogo, que a investigação cumpre o papel de desvelar aspectos sobre a escuta docente aos bebês e crianças bem pequenas.

O reconhecimento da capacidade participativa da criança em seu processo educacional, e da inegável importância da escuta docente no favorecimento dessa participação, contrastam com o desafio que a realização dessa escuta constitui para

a docência. Esse impasse resulta em um problema: o de compreender essa escuta para então, quem sabe, se pensar alternativas que concorram para a dissolução do problema. Deste modo, insinua-se, aqui, uma questão que me parece merecer investigação: *que verdade se revela, na docência com bebês e crianças bem pequenas, sobre a escuta na creche?* Considero importante destacar a abertura desse questionamento a um “contexto de escuta”. Ao invés de perguntar sobre a escuta das docentes aos bebês e às crianças bem pequenas – o que limitaria a investigação à escuta realizada pelas educadoras a esses sujeitos – optei por uma questão mais aberta acerca da escuta na creche a partir do que pode revelar a docência desenvolvida nesse ambiente. Neste sentido, a problemática apresentada tem como foco a escuta docente às crianças, mas não se limita a ela. Com isso, vislumbrei uma abertura proposital à revelação de outras formas de escuta e de não-escuta.

A proposta desta tese, portanto, foi aproximar o foco da docência na creche de modo a apreender as nuances da escuta nesse contexto. Parto da noção de verdade da Hermenêutica Filosófica gadameriana (GADAMER, 2011; 2014) como resultado de um processo de compreensão mediante a “fusão de horizontes” do intérprete e do interpretado. Neste sentido, com vistas de um tratamento hermenêutico-filosófico dessa questão, a investigação se comprometeu com o objetivo de *compreender o acontecimento da escuta na docência com bebês e crianças bem pequenas em uma creche pública do município de Fortaleza, Ceará.*

No âmbito da questão assim como do objetivo anunciados, certamente encontram-se muitos outros questionamentos e objetivos mais específicos – e, a princípio, o projeto anunciava esses elementos. Todavia, no curso da investigação, compreendi a impropriedade de defini-los previamente em uma pesquisa como esta, que prima pela abertura. Trabalhei com um referencial teórico hermenêutico-filosófico, portanto, fenomenológico e com categorias emergentes na perspectiva da Análise Textual Discursiva – ATD (SOUSA; GALIAZZI, 2016). Ambas as abordagens primam pela abertura ao novo, ao que emerge e se revela. Neste sentido, tanto no trabalho de campo quanto no processo de análise, busquei cultivar uma postura de abertura àquilo que o contexto e os dados pudessem me revelar. Nesse processo, todavia, tive sempre, como fios condutores, o objetivo geral e a questão geral.

No processo de leitura e impregnação com os dados realizado na Análise Textual Discursiva (ATD), emergiu como elemento primeiro e mais marcante da

pesquisa a ausência da escuta. Essa constatação me levou à angústia e à frustração. Afinal, como compreender a escuta a partir de sua ausência? Fiz-Me essa pergunta muitas vezes, até compreender que a ausência, assim como o silêncio, pode falar muito, mas é preciso perícia e paciência para escutar.

Li e reli os dados incontáveis vezes e, aos poucos, fui descortinando elementos e aspectos não percebidos nas primeiras leituras. Embora a não-escuta tenha sido sempre uma presença forte, notei que, naquele conjunto de dados, havia menções, indicações, sinalizações, ensaios, tentativas, intenções, entre outros vestígios relacionados à escuta. Compreendi que ali não havia apenas ausência, mas uma presença da escuta, que, mesmo discreta, merecia atenção.

Com um pouco mais de maturação, a análise evidenciou diferenças entre as situações de não-escuta, o que sinalizou a necessidade de um olhar mais acurado para esse aspecto. Distingui dois tipos de eventos de não-escuta: em determinadas ocasiões, a escuta não acontecia em função do alheamento das educadoras acerca da necessidade de realizá-la; em outras, ficou evidente que, embora as educadoras conhecessem essa necessidade, a escuta era negada ou interrompida em função de múltiplas motivações.

Revelaram-se, por fim, três tipos de fenômenos associados à escuta, aos quais nomeei: “Fenômeno de “Não-Escuta Insciente” (FNEI); “Fenômeno de Não-Escuta Ciente” (FNEC) e “Fenômeno de Escuta Rudimentar” (FER). Foi a partir deles que as unidades de sentido foram agrupadas em três grandes categorias emergentes finais: 1- Não-Escuta Insciente; 2 - Não-Escuta Ciente; 3 - Escuta Rudimentar. Na leitura e análise dessas categorias, despontaram três aspectos que atravessam os fenômenos de escuta e de não-escuta no contexto investigado: dois desses aspectos, espaço e tempo, fazem parte da dimensão ambiental, e o terceiro, características das educadoras, pertence à dimensão pessoal. Considero que a discussão desses elementos é indissociável. Todavia, tendo em vista as características de organização do texto acadêmico, assim como o aspecto didático da leitura, optei por dividir a análise em dois capítulos que apresento na sequência, juntamente com a estrutura geral deste texto. A tese está organizada em nove capítulos agrupados em três partes, incluindo esse texto introdutório e o texto conclusivo.

A **Parte I – Do diálogo comigo ao diálogo com o tema** – agrega os capítulos um e dois. Dou início ao **Capítulo 1 – De caminhos percorridos à escolha**

de caminhos – com a apresentação do tema da escuta na docência com bebês e crianças bem pequenas no ambiente da creche e com reflexões sobre escolhas e caminhos determinantes nessa e dessa trajetória de pesquisa. Em seguida, dialogo com o meu horizonte, resgatando aspectos da minha história de vida que ajudam a compreender meu interesse pelo assunto. Concluo o capítulo com uma discussão sobre a problemática da escuta na creche seguida da apresentação da questão e do objetivo norteadores da pesquisa. No **Capítulo 2 – Diálogo com a produção sobre escuta: aproximações pela via da docência e da Educação Infantil** –, exponho um amplo levantamento bibliográfico realizado em bases de dados nacionais e internacionais por ocasião da escrita do texto de revisão de literatura. Neste sentido, é evidenciada a carência de pesquisas sobre o tema da escuta no campo da Educação Infantil e a lacuna de iniciativas investigativas específicas sobre a escuta na docência com bebês e crianças bem pequenas.

Na **Parte II – Diálogos teóricos e metodológicos** –, estão agrupados quatro capítulos que constituem a base teórico-metodológica da pesquisa. No **Capítulo 3 – Dialogando com a Hermenêutica Filosófica de Hans-Georg Gadamer: um farol para iluminar o caminho** –, trago uma discussão sobre referencial teórico principal da pesquisa, a Hermenêutica Filosófica gadameriana. Destaco a base fenomenológica dessa abordagem e foco nos conceitos de diálogo e compreensão, fenômenos que associo à escuta. No **Capítulo 4 – “Docência Escutante”: um diálogo sobre escuta e ofício docente** –, dou continuidade à discussão teórica da tese, mas com outro foco: a partir de múltiplos referenciais, vou iluminando o debate sobre docência e escuta. Neste sentido, destaco o aspecto da especificidade da docência em Educação Infantil, apontando a escuta como uma dessas singularidades. Em relação, especificamente, à escuta, valho-me das contribuições da “Pedagogia-em-Participação, de origem portuguesa; da “Pedagogia da Escuta e das Relações”, enfoque italiano; e de estudos brasileiros que contribuem para a construção de uma pedagogia democrática que respeita a criança e reconhece sua agência potente no mundo. Todas essas abordagens teóricas em Educação Infantil têm na escuta um foco de valorização. Fecho esse capítulo tecendo reflexões em forma de fios que ligam as ideias de escuta, diálogo e compreensão. No **Capítulo 5 – “Vamos entrar?” Um passeio pelo Centro de Educação Infantil (CEI) Quintal das brincadeiras** –, apresento o *locus* de pesquisa desde suas características e

informações micro até aspectos da conjuntura mais ampla. A narrativa traz informações e reflexões sobre a rede de educação da qual a instituição faz parte; o entorno da creche; a infraestrutura e os contornos do prédio; as colaboradoras da pesquisa e as crianças da turma atendida por elas. O **Capítulo 6 – Saberes e fazeres da pesquisa: olhares plurais no delineamento do quadro metodológico** – reúne, em um diálogo, as distintas abordagens que compuseram a base metodológica da pesquisa. Parto de reflexões sobre os desafios da pesquisa em ciências humanas e sociais para apresentar a escolha pelo método da “Pesquisa qualitativa do tipo etnográfico”, elencando e discutindo os procedimentos metodológicos utilizados no trabalho de campo: Observação Participante, Autoscopia e Diálogo Espontâneo. Em continuidade, indico e discuto o método analítico, justificando a escolha pela Análise Textual Discursiva (ATD), que conversa muito bem com a fenomenologia, com a hermenêutica e com a etnografia. O capítulo é finalizado com a narrativa descritiva sobre o vivido na pesquisa, desde o pré-campo até o pós-campo.

A **Parte III – Diálogos com o campo, com os sujeitos e com os dados** – divide-se em três capítulos: os dois primeiros expõem a narrativa descritivo-interpretativa dos dados e, no último, são apresentadas as considerações finais. No **Capítulo 7 – Escuta na creche: presença de uma ausência hegemônica** –, apresento e descrevo situações nas quais se revelam os fenômenos da não-escuta: FNEI e FNEC, refletindo sobre as relações desses fenômenos com a dimensão do espaço, do tempo e as concepções das educadoras. Concluo problematizando a ausência da escuta, no contexto investigado, compreendida como um fenômeno abrangente e complexo que não se restringe à docência. O **Capítulo 8 – Lampejos da escuta no universo da docência com bebês e crianças bem pequenas** aponta a presença rudimentar da escuta no cotidiano das educadoras. Parto da discussão sobre a dimensão pessoal das educadoras como elemento fundamental a ser considerado nos processos formativos, defendendo a relevância desse aspecto para a efetividade da escuta. Na discussão sobre o FER, é urdida uma narrativa que agrega os seguintes aspectos: diálogo; autoescuta e reflexão sobre a própria prática; atitudes e ensaios de escuta das educadoras. Finalizo com o **Capítulo 9 – Um ponto final não encerra o diálogo** –, busco sintetizar os elementos e achados fundamentais desta pesquisa, elaborando considerações sobre o que foi escutado, visto, compreendido, interpretado e comunicado acerca da escuta na docência com bebês

e crianças bem pequenas.

2 DIÁLOGO COM A PRODUÇÃO SOBRE ESCUTA: APROXIMAÇÕES PELA VIA DA DOCÊNCIA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL

“O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: eu escuto a cor dos passarinhos. A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som.” (BARROS, 2010, p. 361)

O esforço de conhecer a produção científica acerca de um objeto que se está pesquisando se insere dentro de princípios científicos amplamente difundidos e defendidos por autores como Soares e Maciel (2000, p. 9), que ressaltam seu papel no favorecimento da compreensão do “estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema, sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas”. As pesquisas de estado da arte constituem estratégia imprescindível ao desenvolvimento da ciência, uma vez que organizam periodicamente o complexo de informações e resultados obtidos sobre determinado tema, permitindo, então, a “indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses.” (SOARES; MACIEL, 2000, p. 9).

Entendido aqui como uma etapa da pesquisa, esse tipo de trabalho, que vem sendo comumente denominado de “estado da arte” em pesquisas do campo educacional, pode se apresentar com outras terminações, como atestam Vosgerau e Romanowski (2014), que identificaram os seguintes termos em pesquisas educacionais: “levantamento bibliográfico”; “revisão de literatura”; “revisão bibliográfica”; “estado da arte”; “revisão narrativa”; “estudo bibliométrico”; “revisão sistemática”; “revisão integrativa”; “meta-análise”; “metassumarização”; “síntese de evidências qualitativas”. Acrescento a esses termos, “Estado da questão”, conceito criado por Therrien e Nóbrega-Therrien (2010).

Seja qual for a denominação assumida, o importante é ter em mente a necessidade de realização de uma revisão de literatura em qualquer pesquisa científica, visto que “é quase impossível encontrar um tópico sobre o qual não haja um trabalho investigativo que tenha qualquer relação com o tema que você queira

investigar¹⁶” (LONDOÑO, 2006 *apud* PALACIO; GRANADOS; VILLAFÁÑEZ, 2016, p. 07, trad. livre minha).

Utilizando de metáfora, cotejo o estado da arte a um cesto coletivo de piquenique. Supondo que fosse convidada a participar de um evento dessa natureza e a contribuir com o lanche, precisaria averiguar quais foram os alimentos oferecidos pelos outros participantes. Ciente da contribuição de cada um, poderia então oferecer uma contribuição que viesse compor a cesta e não apenas acrescentar um elemento a ela. Ou seja, sabendo, por exemplo, que naquela cesta há bastante sanduíches, poderia contribuir com um item diferente, como um suco ou fruta, evitando a mera repetição de itens.

Nesta pesquisa, a realização do estado da arte possibilitou lançar um feixe de luz sobre o caminho que me aventurei a percorrer. Por certo, essa luz não dissipa os obstáculos nem extingue as sinuosidades existentes em toda estrada. Mas, certamente, favorece uma visão mais clara desses elementos.

Em comunhão com Palacio, Granados e Villafáñez (2016, p. 09, trad. livre minha), reitero o sentido do estado da arte para o pesquisador como uma referência que lhe possibilita,

[...] assumir uma postura crítica frente ao que foi feito e ao que resta fazer em torno de uma temática ou problemática concreta, a fim de evitar a duplicação de esforços ou a repetição do que já foi dito e, além disso, localizar erros já superados. Isso explica por que ele não pode ser considerado como um produto acabado, mas como uma contribuição científica que gera novos problemas ou novas hipóteses de pesquisa e representa o primeiro e mais importante passo para iniciar qualquer investigação.

Dada sua inegável importância para o bom desenvolvimento da pesquisa, parece redundante dizer que o estado da arte precisa ser uma atividade cuidadosa e minuciosa. Ferreira (2002) menciona dois momentos distintos da tarefa do pesquisador ao realizar essa empreitada. O primeiro momento é marcado pela interação “com a produção acadêmica através da quantificação e identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais e áreas de produção” (FERREIRA, 2022, p. 265). O segundo momento é caracterizado por ponderações do pesquisador, que precisa

¹⁶ [...] es casi imposible encontrar un tema sobre el cual no exista un trabajo investigativo que tenga alguna relación con cualquier tema que se desee investigar [...]

identificar “tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento” (p. 265). Com essas considerações iniciais, passo a relatar, na sequência, a rota percorrida na construção do conjunto de dados analisados nesta revisão bibliográfica.

2.1 Pesquisa em educação (e em) Educação Infantil: caminhos sinuosos, desprestigiados e desafiadores

Para iniciar a conversa, devo dizer que essa empreitada revelou seus desafios mesmo antes da “expedição” de busca às fontes bibliográficas que comporiam esta revisão de literatura. Entre as muitas frentes de discussão sobre pesquisa em educação, lanço um convite para que, juntos, reflitamos sobre dois aspectos que considero relevantes, relacionados à adversidade inerente ao campo da pesquisa educacional: a natureza plural da educação e da pesquisa educacional e a depreciação social de uma e outra.

Reafirmo a heterogeneidade da educação e da pesquisa educacional juntamente com Gatti (2003, s/p), ao lembrar que “a educação tem se caracterizado em sua história constitutiva pela grande diversidade de teorias e, um pouco mais tardiamente, de procedimentos de pesquisa, o que tem gerado áreas de oposição e confronto nas formas de compreensão de seus problemas.” A mencionada abundância de abordagens teórico-metodológicas está relacionada à diversidade própria da condição humana. O “homem plural”, como bem postula Lahire (2009, p. 174), “[...] nem sempre viveu no interior de um só e único universo socializador, de modo que é alguém que atravessou e frequentou, mais ou menos duravelmente, espaços (matrizes) de socialização diferentes (e, às vezes, socialmente vividos como altamente contraditórios)”. O homem se constitui de uma infinidade de experiências, saberes, sentimentos entre outros elementos. Esse é um fator que corrobora para a complexidade da tarefa de pesquisar o fenômeno social, exigindo do pesquisador um olhar mais dinâmico e diligente.

Essa pluralidade imprime singularidade aos estudos no campo social e se faz, além de inclusiva, necessária à pesquisa educacional. Canen e Andrade (2005, p. 56) ressaltam que essa diversidade “de perspectivas ontológicas, epistemológicas

e metodológicas representa uma riqueza para a pesquisa educacional”. É profícuo salientar, todavia, que o sentido plural da pesquisa educacional, não deve ser confundido com banalização ou vulgarização de seu caráter científico. As mesmas autoras advertem que, nessa perspectiva, “pluralidade não significa abrir mão de critérios de rigor e de relevância”. É necessário, contudo, que eles sejam “ressignificados em função dos paradigmas que orientam os pesquisadores, em uma perspectiva de diálogo, crítica e argumentação constantes”.

A abertura a esse diálogo faz-se imprescindível, uma vez que “o campo de estudos em educação abrange um grande conjunto de sub-áreas com características distintas e objetos de estudo diferentes” (GATTI, 2003, s/p). Isso imprime complexidade à pesquisa educacional, que se sustem de áreas afins diversas.

Além de todas essas variáveis, como destaquei anteriormente, o desprestígio da educação e da pesquisa nesse campo também constitui um fator importante sobre o qual é preciso refletir. Neste sentido, resgato a crítica de Vieira (1985, p. 82), que, nos idos anos de 1980, já nos alertava: “fazer pesquisa em educação no Brasil não é uma tarefa simples”. As décadas decorridas desde então não fizeram desta uma tarefa fácil. A falta de prioridade em relação à educação, apontada pela autora naquele contexto, permanece vívida, embora com outra configuração.

Na década de 1980, permeada pelos debates sobre democracia e democratização da educação, o acesso à escola constituía um problema grave a ser superado. Hoje, essa dimensão está parcialmente equacionada. E por que digo parcialmente? A universalização do Ensino Fundamental é uma realidade, um avanço que precisa ser atestado como verdadeiro. Também é notório que os sistemas educacionais estão muito mais bem equipados em termos materiais. Todavia, não é menos importante reconhecer que, apesar dos avanços, a educação brasileira ainda é permeada pela exclusão, que tanto pode se expressar em termos quantitativos quanto qualitativos. Não há como ignorar os cerca de 12 milhões¹⁷ de jovens e crianças que ainda permanecem privados da educação básica regular no Brasil. Para além dessa questão quantitativa, o acesso à escola não garante o acesso à qualidade educacional, outra forma de exclusão; muito mais grave, inclusive.

Essa é apenas uma breve amostra da complexidade na qual está

¹⁷ Esses dados são apresentados de forma mais detalhada no capítulo introdutório.

mergulhada a educação no Brasil. Em virtude de uma cultura de desprestígio da educação, a pesquisa nesse campo tende a ser ainda mais desafiadora que a pesquisa de um modo geral. No contexto dos anos oitenta do século XX, Vieira (1985, p. 82) questionava: “se a educação como um todo não se constitui efetivamente como uma prioridade, o que dizer da pesquisa educacional?”. A validade da pergunta continua vigente, mas não me ocuparei dessa resposta, tanto porque a autora já o fez, quanto porque não é esse o foco desta investigação. Contudo, inspirada por ela, trago uma indagação retórica e provocativa: se a educação em geral e, por consequência, a pesquisa educacional, não eram, nem são, atualmente, prioridades no Brasil, a Educação Infantil e a pesquisa atrelada a ela poderiam sê-lo? A título de exemplo, menciono a produção científica disponível no catálogo de teses e dissertações da CAPES, cujo quantitativo atinge a soma de 1.092.133 (hum milhão noventa e dois mil cento e trinta e três) trabalhos. No quadro abaixo, apresento dados relativos à busca por descritores que se aproximam do tema abordado aqui, a fim de estabelecer algumas comparações.

Quadro 1 - Descritores e número de trabalhos identificados no catálogo de teses e dissertações da CAPES

DESCRITOR	TRABALHOS IDENTIFICADOS
“Educação”	154.741
“Educação Infantil”	5.922
“Creche”	1.687
“Educação de bebês”	14
“Docência”	7.048
“Docência + Educação Infantil”	17
“Docência + creche”	1
“Docência + bebês”	2

Fonte: Catálogo de teses e dissertações da Capes.
Elaboração autora.

No bojo dessa produção geral, quando se busca o descritor “educação”, tem-se um resultado de 154.741 (cento e cinquenta e quatro mil setecentos e quarenta e uma) produções. Contudo, o número de pesquisas com foco na Educação Infantil, 5.922 (cinco mil novecentos e vinte e dois), não chega a 4% desse total. Quando se trata da Educação Infantil em contexto de creche, esse número cai para 1.687 (hum mil seiscentos e oitenta e sete), que corresponde a 1,09% das iniciativas. O quadro ganha contornos ainda mais fortes quando se especifica o bebê como sujeito dessa educação. Neste caso, a base de dados identifica apenas 14 (catorze) trabalhos. Em

relação à docência, o número de trabalhos identificados, 7.048 (sete mil e quarenta e oito), também é muito inferior aos que tratam da educação de modo geral. Ao comparar esse resultado com os obtidos nas buscas sobre docência na Educação Infantil (17), docência na creche (1) e docência com bebês (2), a discrepância é ainda mais gritante. Com isso, busquei enfatizar a necessidade de mais atenção ao contexto da docência e da educação na primeira infância, sobretudo quando se trata dos bebês.

A despeito dos dados apresentados, considerando o desenvolvimento histórico da pesquisa educacional, diversos autores apontam resultados positivos. Um exemplo é o estudo de Macedo e Sousa (2010), que identifica um crescimento da produção científica no campo educacional em programas de pós-graduação em educação no país, após a década de 1960. Ciente da importância de se reconhecer esse crescimento, é importante, todavia, reiterar a necessidade de investimentos na pesquisa em Educação Infantil e em docência, sobretudo quando se trata de contextos de creche e da educação de bebês, cujas iniciativas são escassas.

2.2 Da contraditória pequenez e imensidão de uma ilha à escassez de seus tesouros

Partindo dos interesses desta investigação, já mencionados no capítulo introdutório, inicio este tópico com algumas indagações: o que se tem produzido nesta década, em termos científicos, sobre a escuta na e da docência com bebês? É desse lugar específico que interrogo o campo mais amplo da pesquisa educacional. Neste sentido, parto em busca de identificar o tema da escuta na pesquisa educacional nessa última década e, a partir daí, vislumbrar a produção acadêmica sobre o tema relativa especificamente à Educação Infantil, onde está situada a docência com bebês.

Em continuidade à afirmação que finaliza o tópico anterior, destaco que o levantamento bibliográfico realizado por ocasião desta pesquisa revelou que a produção científica com foco em escuta na e da docência com bebês são tesouros escassos nessa ilha chamada pesquisa educacional que, contraditoriamente, apresenta-se pequena no contexto geral para se revelar imensa na sua interioridade. Ou seja, se, no contexto da pesquisa em geral, a pesquisa educacional pode ser comparada a uma pequena ilha, ao aportar aí, deparei-me com um imenso universo permeado por diferentes abordagens, temas, periodizações, metodologia, dentre

outras facetas da pesquisa nessa área. O foco, contudo, é encontrar, no meio dos muitos “tesouros” enterrados nessa ilha, aqueles que interessam à composição de um conjunto relevante de trabalhos sobre a escuta na docência com bebês.

Tendo por objetivo identificar um conjunto de estudos representativos das pesquisas brasileiras com foco na escuta no âmbito da Educação Infantil, optei por realizar o levantamento bibliográfico em bases de dados digitais disponíveis na rede mundial de computadores (*internet*). O uso da tecnologia se evidenciou menos dispendioso e facilitou o acesso à informação, possibilitando a consulta a um número maior e mais diversificado de trabalhos. Iniciei explorando diversas bases de dados a fim de avaliar características como recursos de busca, número de trabalhos disponíveis e outros. Após essa aproximação inicial, decidi por realizar o levantamento em sete bases que são identificadas no quadro seguinte:

Quadro 2 - Bases de dados onde foi realizada a pesquisa bibliográfica

ORDEM	IDENTIFICAÇÃO DA BASE DE DADOS	ENDEREÇO ELETRÔNICO	ABRANGÊNCIA
1	Repositório Institucional da Universidade Federal do Ceará (RI-UFC)	http://www.repositorio.ufc.br/	Nacional
2	Página do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE)	http://www.uece.br/ppge/	Nacional
3	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	http://bdtb.ibict.br/vufind/	Nacional
4	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)	http://catalogodetes.capes.gov.br/catalogo-teses/#/	Nacional
5	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)	http://www.anped.org.br/biblioteca	Nacional
6	Scientific Electronic Library Online (SciELO)	http://www.scielo.br/	Nacional
7	Sistema de Información Científica Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. (REDALYC)	http://www.redalyc.org/home.oa	Internacional

Fonte: Base de dados da pesquisa bibliográfica realizada pela autora. Elaboração própria.

Levando em conta a importância de considerar o contexto onde se insere o pesquisador, ou seja, o lugar de onde fala, o mapeamento considerou, inicialmente, a produção acadêmica dos programas de pós-graduação em educação das duas maiores universidades públicas do estado do Ceará: Universidade Federal do Ceará

(UFC) e Universidade Estadual do Ceará (UECE)¹⁸. Consultei também quatro das principais plataformas digitais que abrigam teses, dissertações e artigos científicos no Brasil: CAPES, BDTD, ANPEd, SciELO. E, por fim, lancei mão do levantamento em uma base de dados internacional, o REDALYC.

No processo inicial de busca, adotei as seguintes combinações de descritores: escuta + bebês; escuta + creche; escuta + docência; escuta + professor. Contudo, essa estratégia não se mostrou eficiente. Os trabalhos encontrados para cada combinação acabavam se repetindo muito e dificultando o levantamento. Considerando ser a escuta a categoria-chave do trabalho, decidi utilizar apenas esse descritor, na expectativa de, posteriormente, identificar, nesse conjunto de referências, os estudos com foco na díade docência/bebês. Contudo, foram definidos critérios (filtros) de busca a fim de refinar a pesquisa.

Quadro 3 - Critérios estabelecidos para busca do descritor “escuta” nas bases de dados

CRITÉRIO	REFERÊNCIA
Período	2010-2018
Tipo de programa	Acadêmico
Grande área do conhecimento	Ciências humanas
Área do conhecimento	Educação
Área de avaliação	Educação
Áreas de concentração	Relacionadas à educação, educação escolar, docência.

Fonte: Base de dados da pesquisa bibliográfica realizada pela autora.
Elaboração própria.

É importante salientar que, em função da formatação de cada base de dados, nem sempre foi possível aplicar todos os filtros, visto que nem todas oferecem essas possibilidades. Desse modo, cheguei a um conjunto de trabalhos bastante avultado, conforme é possível visualizar na tabela abaixo.

Tabela 1 - Levantamento bibliográfico realizado em 2018, com base no descritor “escuta”, em bases nacionais de dados científicos (2010-2018) – continua

BASES DE DADOS NACIONAIS	TRABALHOS IDENTIFICADOS			
	TIPO			
	DISSERTAÇÕES	TESES	ARTIGOS	TOTAL
Universidade Estadual do Ceará (UECE)	2	1	-	3

¹⁸ A opção pela página do programa foi feita após busca sem resultados por um repositório dessa universidade.

Tabela 1 - Levantamento bibliográfico realizado em 2018, com base no descritor “escuta”, em bases nacionais de dados científicos (2010-2018) – continuação

BASES DE DADOS NACIONAIS	TRABALHOS IDENTIFICADOS			
	TIPO			
	DISSERTAÇÕES	TESES	ARTIGOS	TOTAL
Universidade Federal do Ceará (UFC)	12	11	-	23
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	67	45	-	112
Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)	327	144	-	471
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)	-	-	3	3
Scientific Electronic Library Online (SciELO)	-	-	49	49
TOTAL	408	201	52	661

Fonte: Base de dados da pesquisa bibliográfica realizada pela autora. Elaboração própria.

No repositório institucional da UFC¹⁹, a busca pelo descritor “escuta” localizou 23 (vinte e três) trabalhos. No caso da UECE, não foi identificado um repositório digital, o que me direcionou à página do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). As informações da página estão incompletas e nem todos os arquivos disponíveis. Em virtude disto, realizei a busca por pesquisas desenvolvidas nessa instituição através do portal do catálogo de teses e dissertações da CAPES, aplicando o filtro de instituição, no que foram localizados 3 (três) produções. Entre todas as bases de dados nacionais, a da CAPES foi onde localizei o maior número de trabalhos, 471 (quatrocentos e setenta e um), que corresponde a mais de 70% do total de 661 (seiscentos e sessenta e uma) referências identificadas.

O levantamento bibliográfico realizado no portal REDALYC buscou apenas artigos, pois esta base não hospeda outro tipo de trabalho. Neste caso, além dos filtros mencionados anteriormente, foi adicionado o filtro de idioma: espanhol. A busca logrou 3.965 textos sobre escuta. Diante da impossibilidade de consultar a todos, decidi considerar um conjunto de trabalhos correspondente a, aproximadamente, um décimo da produção apresentada para cada ano do período pesquisado. Não houve um critério de escolha desses trabalhos. Por questão de praticidade, foram selecionados os primeiros listados até o quantitativo definido. Tomando como exemplo

¹⁹ Endereço eletrônico: <http://www.repositorio.ufc.br/>

o ano de 2017, como mostra a tabela abaixo, foram listados 488 textos. Destes, selecionei os 48 primeiros da lista. Os trabalhos referentes ao ano de 2018 não se encontravam disponíveis no site no período da pesquisa (ano de 2018), motivo pelo qual não constam na tabela.

Tabela 2 - Levantamento bibliográfico realizado em 2018, com base no descritor “escucha”, em base internacional de dados científicos (2010-2018)

BASE DE DADOS INTERNACIONAL		
SISTEMA DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA		
RED DE REVISTAS CIENTÍFICAS DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, ESPAÑA Y PORTUGAL (REDALYC)		
ANO	TIPO DE TRABALHO	
	ARTIGOS	
	TRABALHOS IDENTIFICADOS	AMOSTRA UTILIZADA 10%
2017	488	48
2016	521	51
2015	539	53
2014	508	50
2013	492	49
2012	495	49
2011	449	44
2010	473	47
TOTAL	3.965	391

Fonte: Base de dados da pesquisa bibliográfica realizada pela autora.
Elaboração própria.

A amostra de trabalhos tomada da base REDALYC é composta por 391 (trezentos e noventa e um) textos que, somados aos 661 (seiscentos e sessenta e um) identificados nas bases nacionais, compõem um conjunto de 1.052 (hum mil e cinquenta e duas) referências, conforme exposto na segunda coluna da tabela a seguir. Esse mapeamento originou a organização de um catálogo de 223 (duzentas e vinte e três) páginas contendo informações sobre: título, autoria, data de publicação, local de publicação, instituição, nome do programa e *link* para acesso aos arquivos dos estudos.

Tabela 3 - Etapas da pesquisa bibliográfica e refinamento do conjunto de trabalhos analisados

BASE DE DADOS	ETAPAS				
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
	Mapeament o das fontes	Leitura dos títulos e identificação do termo escuta	Leitura e classificaã o dos resumos em eixos	Releitura e categorização dos resumos no âmbito de cada eixo	Análise dos resumos
Universidade Estadual do Ceará (UECE)	3	-	-		-
Universidade Federal do Ceará (UFC)	23	2	-		-
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	112	3	-		-
Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)	471	43	12		12
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)	3	2	-		-
Scientific Electronic Library Online (SciELO)	49	5	-		-
Sistema de Información Científica Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal (REDALYC)	391	13	3		3
Outras bases de dados (Trabalhos identificados após a realização do levantamento bibliográfico)	-	-	10	10	10
TOTAL	1.052	68	25	25	25

Fonte: Base de dados da pesquisa bibliográfica realizada pela autora.
Elaboração própria.

A tabela acima permite que se observe o processo de decantação do conjunto de estudos analisados. A pesquisa bibliográfica foi organizada em cinco etapas: mapeamento das fontes, leitura dos títulos e identificação do termo “escuta”, leitura e classificação dos resumos em eixos, releitura e categorização dos resumos no âmbito de cada eixo, análise dos resumos.

A leitura do catálogo de fontes produzido na primeira etapa fomentou a

segunda etapa de seleção dos trabalhos. Neste sentido, foram excluídas todas as produções que não apresentavam o termo “escuta” e suas variantes (escutar, escutei, escutou) no título. É importante destacar a grande exclusão de 948 (novecentos e quarenta e oito) trabalhos durante esse procedimento. Ou seja, do conjunto de 1.052 (hum mil e cinquenta e dois) permanecem apenas 68 (sessenta e oito). Esse é o complexo de pesquisas utilizado como referência na terceira etapa.

Após a leitura integral dos 68 (sessenta e oito) resumos, procedi a uma classificação, tomando como referência dois eixos de interesse desta pesquisa: docência e Educação Infantil. Isto significa que foram excluídos, neste processo, todas as produções que não se articulam com os contextos da Educação Infantil ou da docência, o que resultou em um conjunto de 15 (quinze) estudos. Nessa etapa, foram acrescentados 10 (dez) trabalhos que, ao longo desse percurso, foram sendo identificados. Para a localização das bases de dados que hospedam esses estudos, foi utilizada a ferramenta de busca do *site* Google. Esses trabalhos, portanto, são provenientes de bases de dados diversas. Com esse acréscimo, o *corpus* de dados da pesquisa bibliográfica somou 25 (vinte e cinco) trabalhos.

Aqui, abro um parêntese para ressaltar que, na construção de uma revisão bibliográfica, é necessário ao pesquisador encontrar uma forma coerente de organização do conjunto de trabalhos a ser utilizado, a fim fomentar uma análise relevante. Aqui, procedi a uma classificação dos resumos. Esse tipo de classificação pode ser realizado com base em diferentes critérios: área, tema, metodologia, referencial teórico, sujeitos, palavras-chave, período, lugar, entre outros. Isso está subordinado tanto ao interesse do pesquisador quanto aos objetivos a serem alcançados. No caso desta pesquisa, foram previamente aplicados filtros por tema (escuta), grande área (ciências humanas), área (educação), área de avaliação pela CAPES (educação), período de produção (2010-2018), tipo de produções (teses, dissertações, artigos). Com isto, quero sublinhar que o conjunto dos 25 (vinte e cinco) estudos identificados aqui somente pode ser considerado se respeitados integralmente esses recortes, pois qualquer outro caminho que tivesse sido tomado, por menor que pudesse parecer, levaria, indubitavelmente, a outros resultados. Considerando que o interesse da pesquisa incide sobre a escuta na docência com bebês, vislumbramos três eixos de discussão que se entrelaçam: escuta, docência com bebês, educação de bebês.

A estratégia foi identificar, inicialmente, as pesquisas sobre escuta na área de educação para então localizar as produções que dialogam com os outros dois eixos: docência com bebês e educação de bebês. A discussão sobre docência com bebês, tema ainda tão tenro, não pode estar desvinculada da discussão abrangente sobre docência. O mesmo poder-se-ia dizer da educação de bebês, que se insere no âmbito de uma discussão mais ampla sobre Educação Infantil. Assim, definimos dois eixos para classificação dos resumos: Educação Infantil, onde se insere a discussão sobre educação de bebês, e docência, como um grande guarda-chuva onde se abrigam as discussões sobre os distintos perfis docentes, entre eles o da docência com bebês.

Quadro 4 - Categorização dos resumos no âmbito de cada eixo

EIXOS						
1 ESCUTA E DOCÊNCIA			2 ESCUTA E EDUCAÇÃO INFANTIL			
19			6			
Categorias			Categorias			
Docências diversas	Docência na Educação Infantil		Educação na pré-escola	Educação na Creche		
10	9		3	3		
	Docência na pré-escola	Docência na creche		Educação de crianças bem pequenas	Educação de bebês	
	4	5		1	2	
		Docência a com crianças bem pequenas				Docência a com bebês
		1				4

Fonte: Base de dados da pesquisa bibliográfica realizada pela autora. Elaboração própria.

O quadro acima evidencia a subdivisão das categorias e sinaliza o processo de refinamento que foi realizado na quarta etapa, a partir de uma segunda e mais cuidadosa leitura dos 25 (vinte e cinco) resumos. Em uma “coreografia hermenêutica²⁰”, parto do geral para encontrar o específico e, a partir dessa porção particular, buscarei, agora, empreender um esforço de análise na busca de alcançar uma compreensão do todo. Neste sentido, corroboro a ideia de Aristóteles, citado por Gadamer (2014, p. 159), de “que toda aisthesis se dirige a um universal”, ainda que

²⁰ Expressão utilizada para representar o movimento do pensamento baseado na máxima hermenêutica.

se origine do particular. *Aisthesis* se relaciona a um saber que provém do sensível e que, embora não constitua um saber epistêmico, é “fidedigno, dotado de uma certeza relativa à subjetividade humana; e se é *humana*, significa que não se trata de uma subjetividade qualquer, restrita ao indivíduo em particular, e sim *comum a todos*” (SPINELLI, 2009, p. 143, grifos do original).

Voltando ao quadro 4, confirmam-se afirmativas anteriores sobre a escassez de iniciativas de pesquisa envolvendo o contexto da docência com bebês. Na categorização, os resumos foram submetidos a um processo de afinamento. Assim, dentro de cada eixo, foram criadas categorias e subcategorias, como se vê no quadro acima. Considerando o contexto da Educação Infantil, é possível notar que, à medida que as categorias vão se tornando mais específicas, o número de trabalhos vai sendo reduzido. Ao final, é possível visualizar apenas 4 (quatro) trabalhos que abordam a docência com bebês e 2 (dois) que se articulam com a educação de bebês. Na quinta etapa, busco fazer uma análise desses estudos, dando ênfase a essas seis produções, como poderá ser percebido no próximo tópico.

2.3 Exercício de escuta e diálogo com pesquisas que articulam escuta, docência e Educação Infantil no Brasil desenvolvidas entre 2010 e 2018

Os estudos com os quais trabalho nesta análise se dividem em dois grupos: referências nacionais e referências internacionais (Tabela 4).

Tabela 4 - Composição do conjunto de pesquisas utilizadas na revisão de literatura

AGRUPAMENTOS	IDENTIFICAÇÃO GEOGRÁFICA			TOTAL
1: Referências Nacionais	Brasil	Nordeste	5	20
		Sul	7	
		Sudeste	8	
2: Referências Internacionais	Portugal		2	5
	Espanha		1	
	Chile		1	
	Costa Rica		1	
TOTAL				25

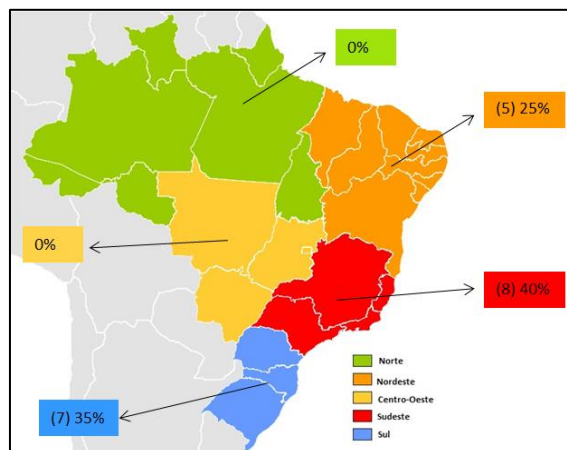
Fonte: Base de dados da pesquisa bibliográfica realizada pela autora. Elaboração própria.

Entre as referências internacionais, há representação de quatro países: Portugal, Espanha, Chile, Costa Rica. Cabe destacar que o conjunto de referências internacionais inicial era bastante robusto, como se evidencia na tabela 4. Contudo,

no processo de leitura e seleção das fontes, restaram apenas cinco textos com foco no interesse desta pesquisa. Um desses textos constitui trabalho de conclusão de um curso de mestrado em educação pré-escolar (Relatório de estágio) e os outros quatro são artigos científicos. Quatro dos textos foram produzidos em 2016 e um em 2015. Apenas uma dessas produções provém de universidade privada, prevalecendo a tendência da produção acadêmica no setor público.

Na produção brasileira, é possível notar tendências semelhantes. Os estudos estão distribuídos em três das cinco regiões geográficas do país, como pode ser visualizado na imagem 14.

Imagem 14 - Mapeamento da localização geográfica dos estudos brasileiros utilizados na revisão bibliográfica



Fonte: Acervo da pesquisa.
Elaboração própria.

O mapa mostra uma predominância da produção no eixo sul/sudeste, com 35% e 40%, respectivamente. O Nordeste aparece com 25% dos trabalhos e, para as demais regiões, a pesquisa não registrou dados. No quadro 5 a seguir, apresento o detalhamento dessa distribuição, tomando como referência as unidades federativas.

Quadro 5 - Distribuição dos estudos brasileiros utilizados na revisão bibliográfica por estado

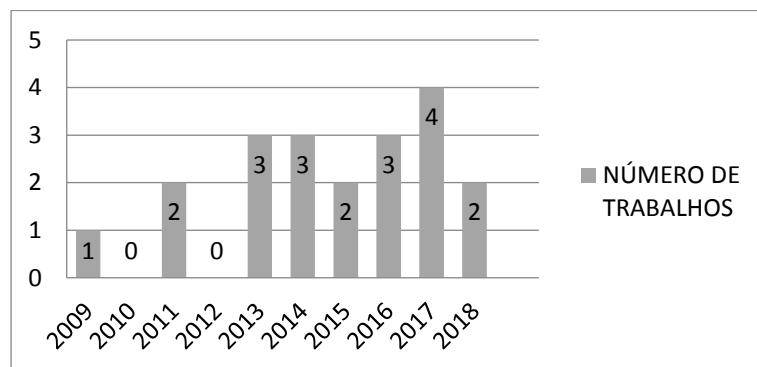
REGIÕES BRASILEIRAS					
SUDESTE		SUL		NORDESTE	
Rio de Janeiro	3	Rio Grande do Sul	4	Bahia	5
São Paulo	4	Santa Catarina	2		
Minas Gerais	1	Paraná	1		

Fonte: Base de dados da pesquisa bibliográfica realizada pela autora.
Elaboração própria.

Um dado que chama a atenção é o fato de que apenas sete dos dezesseis estados que compõem essas três regiões aparecem no levantamento. No Sudeste, São Paulo desponta com o maior número de trabalhos, 4 (quatro); seguido pelo Rio de Janeiro, com 3 (três); e Minas Gerais, com 1 (um). Na região sul, o Rio Grande do Sul contribui com 4 (quatro) pesquisas; Santa Catarina com 2 (duas); e Paraná com 1 (uma). No Nordeste, toda a produção identificada corresponde ao estado da Bahia. Esses dados conduzem à evidência da predominância de estudos nas regiões sul e sudeste, corroborando, assim, constatações de estudos como os de Moraes e Frota (2018). Silva, Luz e Faria Filho (2010) constatam uma predominância da produção científica em Educação Infantil nesse eixo geográfico. Outro dado que merece destaque é a ausência de estudos no campo da Educação Infantil, notadamente com foco na escuta docente, no estado do Ceará constatada no levantamento bibliográfico. Isto fortalece o argumento de relevância da realização desta pesquisa.

Em relação ao aspecto temporal, o gráfico abaixo informa sobre o número de trabalhos produzidos a cada ano, ao longo da década de 2010.

Gráfico 1 - Distribuição da produção identificada ao longo da década de 2010



Fonte: Base de dados da pesquisa bibliográfica realizada pela autora.
Elaboração própria.

Os anos de 2010 e 2012 não registram dados. Nos demais anos, excetuando-se o ano de 2009²¹, que está fora do recorte temporal feito aqui, a produção varia entre dois e quatro trabalhos, sendo o ano de 2017 o que apresenta a maior produção.

²¹ O trabalho que aparece aqui, embora esteja fora dos limites temporais estabelecidos, foi mantido em função de sua relevância para a pesquisa.

Esse conjunto de pesquisas provém de catorze universidades distintas, sendo cinco pertencentes ao setor privado e nove públicas. Entre estas últimas, prevalecem as universidades federais (6) em relação às estaduais (3). As instituições estão localizadas, em sua maioria, nas capitais dos estados. Dezesseis delas apresentam esse perfil e apenas quatro se localizam em outros municípios. Outro destaque é a concentração dessa produção na universidade pública, que lidera com quinze, das vinte pesquisas. Em relação ao tipo de produção, cabe observar a tabela abaixo, que informa o número de trabalhos de cada grupo. O grupo maior é composto por dissertações de mestrado: nove, ao todo. Há ainda cinco teses, duas monografias de especialização e quatro artigos científicos.

Tabela 5 - Classificação dos trabalhos por tipo

TIPIFICAÇÃO	PRODUÇÃO
Dissertação	9
Tese	5
Monografia de especialização	2
Artigo	4
TOTAL	20

Fonte: Base de dados da pesquisa bibliográfica realizada pela autora.
Elaboração própria.

Os dados apresentados até aqui se referem ao conjunto dos vinte e cinco estudos que se articulam com os eixos docência e Educação Infantil. Contudo, muitos desses trabalhos, embora tratem de docência, não focam na docência com bebês nem em contexto de creche. Outros, embora abordem o contexto da Educação Infantil, focam na pré-escola, e esse não é o foco desta pesquisa. Assim, conforme antecipei no tópico anterior, a revisão de literatura busca aprofundar os estudos²² listados no quadro abaixo.

Quadro 6: Identificação dos trabalhos selecionados para a revisão de literatura – continua

TÍTULO	AUTOR (ES)	TIPO
Nós estamos falando! E vocês, estão escutando? Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra	Marlene Oliveira dos Santos	Tese
Escuta estética/poética na creche: encontros musicais com bebês e crianças pequenas	Clarice de Campos Bourscheid	Dissertação
A escuta e as palavras nos anos iniciais da vida: diálogos entre os bebês, a psicanálise e a Educação Infantil	Simoni Antunes Fernandes	Dissertação

²² A tabela com o detalhamento de informações sobre esses trabalhos pode ser consultada no apêndice A desse texto.

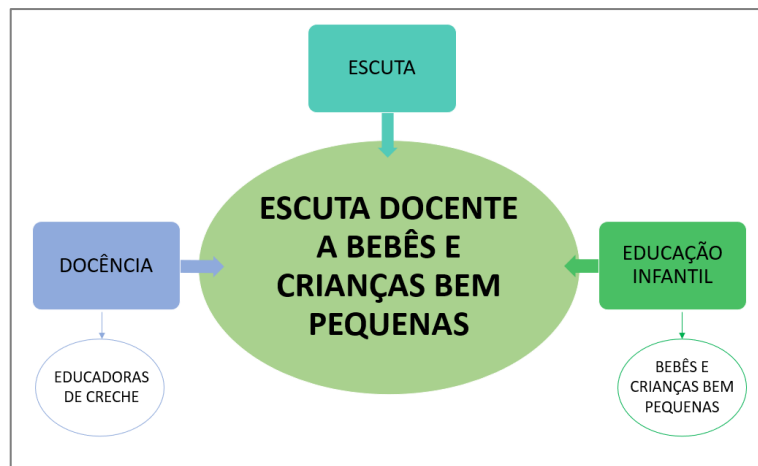
Quadro 6: Identificação dos trabalhos selecionados para a revisão de literatura - continuação

TÍTULO	AUTOR (ES)	TIPO
À escuta do laço professor e bebê: a metodologia IRDI nas creches	Daniela Bridon dos Santos Reis Brandão	Artigo
A escuta dos bebês e suas implicações para a formação de professores	Angela Scalabrin Coutinho	Artigo
Os bebês e a pedagogia da escuta nos espaços da escola de Educação Infantil da UFRJ	Rosilene Barbieri Gonzalez de Almeida Fabiana Maria de Oliveira Nascimento Elizabeth Aparecida do Sacramento	Artigo

Fonte: Base de dados da pesquisa bibliográfica realizada pela autora.
Elaboração própria.

Esse conjunto é composto por três artigos, duas dissertações e uma tese. Os textos têm em comum a abordagem da escuta em articulação com a docência e educação de bebês, seguindo o desenho temático desta pesquisa, como mostra a Imagem abaixo.

Imagem 15 - Esquema de representação gráfica da composição temática da pesquisa



Fonte: Acervo da pesquisa.
Elaboração própria.

A tríade condutora das discussões que devem se estabelecer nesta pesquisa é composta, como evidenciado na figura acima, por três eixos de interesse: a escuta, a docência e a Educação Infantil. No caso da docência e da Educação Infantil, o foco incide, respectivamente, sobre educadoras de creche e a educação de bebês e crianças bem pequenas. Não interessa a esta pesquisa, contudo, discussões sobre a criança, o educador ou a escuta, isoladamente. O interesse está nas relações que se estabelecem entre os três elementos. Assim, é preciso esclarecer que,

provavelmente, tenham ficado de fora do grupo de trabalhos analisados importantes pesquisas com foco em apenas um ou dois desses elementos.

Entre as pesquisas elencadas no mapeamento realizado, foi possível notar uma tendência do enfoque psicanalítico na abordagem teórica sobre a escuta no campo da educação. Isto possivelmente explique o fato de que, durante o processo de levantamento bibliográfico, tenha sido percebida uma produção volumosa sobre escuta na área de saúde.

A exemplo dessa afirmativa, destaco o catálogo de teses e dissertações da CAPES. Do total de 3.992 (três mil novecentos e noventa e duas) teses e dissertações cadastradas para o descritor “escuta”, 1.559 (hum mil quinhentos e cinquenta e nove), ou seja, quase 40%, correspondem à área da saúde, incluindo-se, aí, a psicologia, que registra 690 (seiscentos e noventa) trabalhos. Considerando as diversas especialidades e subdivisões da área de educação, encontram-se registrados 910 (novecentas e dez) iniciativas de pesquisa para o mesmo descritor.

A psicanálise oferece a possibilidade de análises comprometidas com a alteridade, uma vez que propõe uma escuta sensível e atenta do outro. Conforme lembra Fernandes (2011, p. 31), “na psicanálise, a linguagem é o eixo central da constituição do sujeito psíquico”. Considerando que “o universo da criança se organiza em torno das significações produzidas pela linguagem”, entendo que, na Educação Infantil, a linguagem assume um papel estruturante na construção de conhecimentos. Como postula Vigotsky (2000, p. 11), a função primordial da linguagem é comunicar. Neste sentido, constitui-se, antes de tudo, em “[...] um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão”. A linguagem é mediadora do conhecimento. O saber, portanto, constrói-se na relação dialógica entre sujeitos, onde não há “aprendentes” e “ensinantes”, mas seres capazes de, simultaneamente, aprender e ensinar saberes distintos. É no diálogo verdadeiro, ou seja, no diálogo hermenêutico caracterizado pela “estimulação recíproca da geração de ideias” (GADAMER, 2014, p. 294), que se busca construir um saber comum e dialético. Nesta perspectiva, o diálogo, fonte de saber, constitui “uma espécie de construção artística na relação recíproca da comunicação” (GADAMER, 2014, p. 294).

Voltando aos estudos tomados como referência nesta revisão, é importante destacar que, embora se identifiquem em um mesmo grupo de iniciativas que, de alguma forma, abordam o tema “escuta”, estes apresentam outros elementos

identitários bem distintos. Neste sentido, após a leitura do material, visando dar uma organicidade ao conjunto de textos, busquei responder às seguintes perguntas: qual o referencial teórico utilizado nessas pesquisas? Que metodologias essas investigações adotam? Que temas esses textos articulam com a discussão sobre escuta? Quando tratam do tema “escuta”, esses estudos se referem a que sujeitos? Os textos foram classificados em quatro grupos de acordo com os seguintes critérios: abordagem teórica; abordagem metodológica; temas articulados à escuta; sujeitos da escuta. No âmbito de cada um dos grupos previamente definidos, foram surgindo subgrupos de acordo com os elementos identificados nos textos, como se observa no quadro abaixo.

Quadro 7 - Categorização dos trabalhos – continua

GRUPOS	SUBGRUPOS	TÍTULO DO ESTUDO
Abordagem teórica	Psicanálise	1. A escuta e as palavras nos anos iniciais da vida: diálogos entre os bebês, a psicanálise e a Educação Infantil 2. À escuta do laço professor e bebê: a metodologia IRDI nas creches
	Narrativa	1. Nós estamos falando! E vocês, estão escutando? Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra
	Pedagogia da escuta	1. Os bebês e a pedagogia da escuta nos espaços da escola de Educação Infantil da UFRJ
	Pesquisa com crianças	1. A escuta dos bebês e suas implicações para a formação de professores
	Fenomenologia	1. Escuta estética/poética na creche: encontros musicais com bebês e crianças pequenas
Abordagem metodológica	Observação	1. A escuta e as palavras nos anos iniciais da vida: diálogos entre os bebês, a psicanálise e a Educação Infantil
		1. Os bebês e a pedagogia da escuta nos espaços da escola de Educação Infantil da UFRJ
	Multirreferencial	1. Nós estamos falando! E vocês, estão escutando? Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra
	Estudo de caso	1. À escuta do laço professor e bebê: a metodologia IRDI nas creches
	Teórica	1. A escuta dos bebês e suas implicações para a formação de professores
	Qualitativa	1. Escuta estética/poética na creche: encontros musicais com bebês e crianças pequenas
Temas articulados à escuta	Pesquisa com bebês	1. A escuta dos bebês e suas implicações para a formação de professores
	Currículo para bebês	1. Nós estamos falando! E vocês, estão escutando? Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra
	Aprendizagem	1. Os bebês e a Pedagogia da Escuta nos espaços da escola de Educação Infantil da UFRJ

Quadro 7 - Categorização dos trabalhos – continuação

GRUPOS	SUBGRUPOS	TÍTULO DO ESTUDO
Temas articulados à escuta	Relações educadores-bebês	1. A escuta e as palavras nos anos iniciais da vida: diálogos entre os bebês, a psicanálise e a Educação Infantil 2. À escuta do laço professor e bebê: a metodologia IRDI nas creches
	Música	1. Escuta estética/poética na creche: encontros musicais com bebês e crianças pequenas
Sujeitos da escuta	Bebês	1. A escuta e as palavras nos anos iniciais da vida: diálogos entre os bebês, a psicanálise e a Educação Infantil 2. À escuta do laço professor e bebê: a metodologia IRDI nas creches (escuta do choro do bebê, intervenção com as professoras) 3. Os bebês e a Pedagogia da Escuta nos espaços da escola de Educação Infantil da UFRJ 4. A escuta dos bebês e suas implicações para a formação de professores 5. Escuta estética/poética na creche: encontros musicais com bebês e crianças pequenas
	Professores	1. Nós estamos falando! E vocês, estão escutando? Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra

Fonte: Catálogo de teses e dissertações da Capes.
Elaboração própria.

No quadro acima, organizei as informações sobre os estudos na expectativa de facilitar a visualização, por parte do leitor, das características desse conjunto de trabalhos, sobre as quais passo a tratar.

Quanto ao suporte teórico, duas dessas pesquisas estão entre aquelas mencionadas anteriormente, que adotam como abordagem teórica a psicanálise. Na dissertação “A escuta e as palavras nos anos iniciais da vida: diálogos entre os bebês, a psicanálise e a Educação Infantil”, Fernandes (2011) centra sua análise na abordagem psicanalítica. Alerta, todavia, para o fato de “que a psicanálise não pode transmitir para a pedagogia uma técnica, um saber, mas sim uma ética”. Contudo, lembra a autora, é fato “que não temos controle sobre o que falamos, sobre os efeitos que nossas palavras adquirem no outro. Sabemos que elas provocam e convocam e é isto”. (FERNANDES, 2011, p. 78).

A pesquisadora defende a tese de que educar é subjetivar, no que o educador desempenha um papel de fundamental importância. Especificamente em relação à educação dos bebês, ressalta as implicações decorrentes da atuação das educadoras nesse processo de subjetivação. As práticas cultivadas por elas denotam, segundo a pesquisadora, “que o que está em cena na tarefa de educar/cuidar de bebês são as relações estabelecidas, as quais provocam a estruturação dos sujeitos protagonistas desse universo escolar.” (FERNANDES, 2011, p. 78).

Ocorre que esse processo de subjetivação, segundo a autora, prescinde da função de maternagem, em instituições educacionais que atendem bebês. Nesse contexto, a escuta e a palavra – dito de outra forma, escutar e falar ao e com o bebê – constituem elementos cruciais dessa subjetivação. Estes processos interligados compõem uma narrativa. Portanto, “escutar e dar sentido ao que emana do bebê o retiram de uma condição de organismo reflexo e o colocam como protagonista de suas relações com o outro” (FERNANDES, 2011, p. 76). A Educação Infantil, portanto, pode se constituir em um legítimo espaço subjetivante, uma vez que seus usuários, os bebês e as crianças, tenham assegurada a escuta de suas distintas formas de manifestação.

A psicanálise também fundamenta o artigo “À escuta do laço professor e bebê: a metodologia IRDI nas creches”, no qual Brandão (2015) analisa um caso de adaptação ao berçário de um bebê de seis meses com queixa de choro constante.

A educação, assim como outras áreas do conhecimento que lidam com bebês, é alvo de um olhar crítico e contundente da pesquisadora que, neste texto, critica a atuação docente com bebês pautada em manuais e em um “saber generalista”, que supõe conhecer as necessidades do bebê, concebendo-o como um bebê ideal (BRANDÃO, 2015), ignorando sua singularidade. Ainda que reconheça as contribuições de cada área para com o atendimento aos bebês, ressalta que “o problema é quando operam sem escutar o sujeito-bebê que também precisa se constituir, e que só irá fazê-lo a partir de uma lida singular e não mecânica ou generalista do adulto com ele.” (BRANDÃO, 2015, p. 5.545).

Ao abordar um assunto bastante complexo para quem trabalha com bebês e crianças pequenas, o processo de adaptação, a pesquisadora discute a importância do laço que se estabelece entre o bebê e as educadoras, processo que requer uma escuta atenta, por parte da educadora. Neste sentido, problematiza “o lugar que o professor precisa ocupar no psiquismo do bebê para com ele fazer um laço singular e, conseqüentemente, possibilitar sua adaptação em um ambiente de creche – adaptação não enquanto ‘mais um’, mas como um sujeito-bebê.” (BRANDÃO, 2015, p. 5.540, grifo do original).

A pesquisadora realiza uma intervenção junto às professoras desse bebê a partir da metodologia IRDI (Indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil), de modo a potencializar a construção do laço entre o par bebê/professor, a

fim de favorecer a adaptação da criança.

A ideia de adaptação concebida nesta pesquisa não se reduz à “adequação aos estímulos ambientais que a creche possa oferecer, como a sala, os horários ou as atividades.” (BRANDÃO, 2015, p. 5.543). A real adaptação requer que vários outros indicadores elencados na metodologia utilizada sejam pontuados, o que não acontece com o caso investigado. Após a intervenção e a consequente construção de laços do bebê com uma professora, a pesquisadora conclui que estes indicadores passam a se fazer presentes na avaliação do bebê, o que favorece sua adaptação ao berçário.

Na dissertação “Escuta estética/poética na creche: encontros musicais com bebês e crianças pequenas”, Clarice Bourscheid realiza uma intervenção junto a bebês de um a dois anos de idade em uma creche privada, utilizando, como recurso, a música. Visando a promoção de “experiências languageiras”, a proposta buscou realizar “uma escuta dos bebês que pudesse desencadear sensações, admirações, expressões e, assim, a linguagem dos bebês, a partir de suas ações autônomas e interações lúdicas com música, outras crianças e com os adultos professores.” (BOURSCHEID, 2014, p. 219).

Interessada, de modo especial, pela dimensão da sensibilidade, ou, como ela coloca, pela “educação do sensível”, a pesquisadora milita em causa de uma Educação Infantil “que considere a inseparabilidade entre as dimensões estética e poética nas interações entre bebês e adultos” (BOURSCHEID, 2014, p. 16) desde a mais tenra idade.

A discussão sobre escuta insurge no texto em relação ao processo metodológico realizado pela pesquisadora, que se utiliza da fenomenologia como suporte teórico para fundamentar o processo de escuta dos encontros musicais dos bebês e professores com a música.

No artigo “A escuta dos bebês e suas implicações para a formação de professores” (COUTINHO, 2013), a discussão teórica se alicerça no campo de estudos sobre metodologias de pesquisa com crianças. A autora chama a atenção para o crescimento do número de pesquisa com foco na realização da escuta às crianças. Para ela “[...] a partir dos *childhood studies*, acompanha-se, sobretudo, nas últimas duas décadas, um crescente número de estudos que revelam a competência social das crianças” (COUTINHO, 2013, p. 2).

As crianças que participam dessas pesquisas, porém, “[...] quase sempre

se encontram em uma faixa etária em que as formas de comunicação se aproximam das utilizadas correntemente pelos pesquisadores-adultos” (COUTINHO, 2013, p. 2). Isto reforça minha percepção de que o trabalho com bebês, seja no nível da docência, seja no da pesquisa, torna-se muito mais desafiador em função, dentre outros aspectos, da peculiaridade da linguagem.

A constatação de Coutinho quanto ao crescimento no número de estudos com crianças, embora positiva, só reforça a tese de que há uma omissão acadêmico-científica relacionada à educação dos bebês e, conseqüentemente, à docência com bebês. Entendo, juntamente com Coutinho (2013, p. 2), que, “mesmo que tais estudos avancem no sentido de considerar a opinião das crianças como legítima e relevante, eles ainda não conseguem superar a marginalização das crianças bem pequenas, algo posto como desafio para as diferentes áreas”.

Para além dos desafios próprios à pesquisa sobre infância, destaca-se a acentuação dessas dificuldades quando se trata de bebês e crianças bem pequenas. Portanto, é necessário que se observe um cuidado adicional quanto às escolhas de instrumentos e tratamento de dados nas pesquisas com bebês. Neste caso, é ainda mais relevante superar a ideia de negatividade e falta, que circunda o conceito de infância – o que não fala – e legitimar a competência social dos bebês. Entretanto, adverte a autora que isto “passa pela (sic) descortinamento de seus modos de ser e estar no mundo, não pela ausência da fala, mas pela presença de múltiplas outras formas de comunicação” (COUTINHO, 2013, p. 1).

A diversidade de formas de comunicação ressoa sobre a ideia de escuta propagada pela Pedagogia da Escuta. É essa abordagem teórica que fundamenta o artigo intitulado “Os bebês e a pedagogia da escuta nos espaços da escola de Educação Infantil da UFRJ” de Almeida; Nascimento; Sacramento (2016). Neste trabalho, do qual só foi possível acessar o resumo, as autoras focam na “importância das relações e dos espaços coletivos da escola como promovedores de aprendizagem de bebês e crianças pequenas” (ALMEIDA; NASCIMENTO; SACRAMENTO, 2016, s/p). O estudo contribui para as reflexões sobre os papéis do espaço e do professor na Educação Infantil e reforça a ideia de que o professor tem papel fundamental no ambiente escolar como aquele que deve realizar a escuta à criança, compartilhando e construindo, com ela, diferentes saberes.

Finalizo este tópico com a tese de Marlene Santos, defendida ano passado,

com o título *Nós estamos falando! E vocês, estão escutando? Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra* (SANTOS, 2017). A pesquisa não tem uma afiliação teórica específica. A autora optou por uma composição teórica interdisciplinar, definida por ela como um enredamento teórico “tecido numa perspectiva multirreferencial, com a contribuição de autores filiados a diferentes campos de conhecimento (Pedagogia, Psicologia, Filosofia, Sociologia, História e Antropologia), dentre eles, as professoras integrantes da pesquisa.” (SANTOS, 2017, p, 26).

Neste trabalho, a escuta não constitui uma categoria teórica. Ou seja, não há um debate teórico sobre este tema, mesmo porque não é este o objetivo da investigação. O estudo se interessa pela discussão sobre currículo para bebês. A escuta está relacionada à abordagem metodológica da pesquisadora, que trabalha com narrativas das professoras destacando a importância de escutá-las, uma vez que defende que elas são as legítimas produtoras do currículo.

A pesquisa enfatiza a necessidade de escuta aos professores de Educação Infantil, em especial professores de bebês. Argumenta que esses sujeitos, embora produzam e executem currículo, “pouco são escutados de verdade, nos processos decisórios de formulação das políticas públicas e de elaboração de diretrizes educacionais para a Educação Infantil” (SANTOS, 2017, p, 16).

O discurso sobre importância da escuta ao professor se articula com o referencial sobre narrativas, baseado em Walter Benjamin. Essa abordagem, embora relacionada à metodologia utilizada, define o posicionamento da pesquisadora, motivo pelo qual entendo que esta é uma marca teórica que se destaca na pesquisa.

Neste ponto, reconheço uma semelhança fundamental entre minha pesquisa e a de Santos (2017). Embora não pretenda me utilizar da narrativa como referencial teórico-metodológico, defendo a escuta à professora de bebês como estratégia legítima na busca de compreender seu saber escutar. Em minha pesquisa, todavia, busco estabelecer um diálogo na perspectiva da hermenêutica filosófica, tendo como recurso procedimental a autoscopia docente.

Em se tratando das questões metodológicas, como se observa no quadro acima, pode-se dizer que essas pesquisas apresentam pluralidade e uniformidade, muito embora isso pareça antagônico. No segundo grupo do quadro, relativo a abordagens metodológicas, identificam-se cinco subgrupos distintos, conforme o que

os pesquisadores definem como a metodologia utilizada: observação, narrativa, estudo de caso, pesquisa teórica, pesquisa qualitativa. Embora não seja o foco discutir questões metodológicas, entendo que é importante chamar a atenção para a confusão observada nessas pesquisas entre os diversos elementos que podem constituir a metodologia: método, técnicas, procedimentos, instrumentos, entre outros. De maneira geral, não foi observado um cuidado na definição de cada elemento.

Em relação ao aspecto metodológico, destaca-se o fato de que, entre seis estudos de uma mesma microárea, sejam elencadas cinco tipificações metodológicas. Isto pode ser interpretado como resultante da já mencionada diversidade metodológica própria e necessária às ciências humanas e sociais. Por outro lado, também poderia ser visto como característica própria de uma identidade ainda em construção. A pesquisa em Educação Infantil, assim como a própria Educação Infantil, é recente. Entendo, portanto, que a variedade de estratégias metodológicas faz parte de sua construção identitária. A pluralidade metodológica, quando analisada com um pouco mais de cuidado, revela uma uniformidade. Consideradas as diferenças entre técnicas, procedimentos e outros aspectos, as pesquisas se identificam, de maneira geral, como pesquisas qualitativas.

Tendo identificado as perspectivas teóricas a partir das quais se aborda o tema da escuta, nestes estudos, faço agora um convite ao leitor para que, juntos, exploremos as categorias/temas que se articulam com a escuta nessas pesquisas. Ao revisitar o quadro 7 (sete) vislumbro, na categoria três (foco temático) cinco subgrupos: pesquisa com bebês (1 trabalho), música (1 trabalho), currículo para bebês (1 trabalho), aprendizagem (1 trabalho), relações educadores-bebês (2 trabalhos). Embora em cada uma dessas pesquisas seja possível identificar muitas outras categorias teóricas, temas, eixos de discussão, o exercício que faço aqui é no sentido de me aproximar ao máximo do foco central de cada estudo.

Coutinho (2013) articula a discussão sobre escuta com o tema pesquisa com crianças e, de modo mais específico, pesquisa com bebês. As preocupações apresentadas pela autora quanto à “marginalização” dos bebês na pesquisa, assim como em relação às questões éticas envolvendo esses sujeitos, são legítimas e necessárias, em um contexto em que as referências metodológicas acerca desse tipo de pesquisa são escassas.

O desafio de escutar, verdadeiramente, os dizeres infantis é posto às

pesquisas envolvendo a infância em qualquer contexto. Como pontua a autora, mesmo considerando as iniciativas que se preocupam em ouvir as crianças bem pequenas, é preciso refletir sobre o papel desempenhado por essas crianças em tais iniciativas, se de atores, efetivamente, ou apenas objetos de estudo (COUTINHO, 2013).

Neste debate, a questão ética se insinua como elemento fundamental; questões que não estão restritas à mera “utilização de termos de consentimento dos familiares/responsáveis ou [à mera] devolutiva dos resultados às partes interessadas” (COUTINHO, 2013, p. 1. Inserção minha). Muito embora estes sejam procedimentos imperiosos na pesquisa com crianças, há aspectos menos explícitos que precisam ser cuidados e que, muitas vezes, passam despercebidos. Na compreensão da autora, constituem questões que, embora sutis, são fundamentais, quando partimos de perspectivas de pesquisa que tomam as crianças como atores sociais, pois, como respeitar o direito dos bebês de escolherem ou não participar de uma pesquisa? Ou ainda de participar da pesquisa apenas em determinados momentos? Como “ler” a sua opinião, que nem sempre é direta, sobre a presença de um outro em seus espaços de vida para satisfazer uma necessidade que lhe é alheia?

Isto reforça as afirmativas de Candal Rocha, citada por Cruz (2008), quanto ao predomínio da perspectiva do adulto sobre a criança, na pesquisa com crianças. Entendo que esse dado revela resquícios de uma forte cultura adultocêntrica enraizada em nossa constituição como sujeitos, que, em todos os ambientes, inclusive no campo da pesquisa, tende a fomentar o predomínio dos interesses do adulto sobre os das crianças.

Abro aqui um parêntese para destacar, neste sentido, a contribuição de Cruz (2008) para esse campo. O livro organizado pela autora reúne textos de pesquisadores das áreas de educação e saúde que abordam a escuta de crianças e adolescentes em contextos de pesquisa diversos. Portanto, constitui uma “bússola” para quem deseja pesquisar com crianças realizando a escuta desses pequenos cidadãos.

É urgente, portanto, refletirmos sobre a participação das crianças nas pesquisas, pois, se é verdade que é um direito delas serem escutadas, não é menos verdade que precisamos respeitar seu direito ao silêncio, seu desejo de não participar. Como se avalia isto é que parece ser o desafio maior.

Da escuta à criança em contexto de pesquisa, passemos à escuta desses sujeitos em contexto escolar, destacando-se a contribuição de Bourscheid (2014), que, em um exercício de sensibilidade e poesia, apresenta uma discussão que articula música e escuta em contexto de educação de bebês.

Imbuída de sua experiência como professora de música de bebês, Bourscheid (2014) questiona o alcance de sua própria prática docente junto aos bebês e interroga se “os saberes sensíveis, em especial o encontro com a música desde a Educação Infantil, pode contribuir para a formação humana de devires, capazes de ouvir, escutar, sentir, perceber e relacionar-se também de outros modos com o mundo e os sons à sua volta.” (BOURSCHEID, 2014, p. 20).

A pesquisadora engendra uma discussão que se alimenta de referências advindas de campos diversos. Essa mescla de pontos de vistas imprime riqueza à sua análise. Isto só fortalece uma convicção pessoal de que a delimitação teórico-metodológica, embora necessária, precisa ser cuidadosa, para que não nos acorremos a esta ou àquela perspectiva, pois a diversidade de olhares na produção científica em ciências humanas, mais que saudável, parece-me necessária frente à complexidade e diversidade da área.

A discussão sobre música desenvolvida pela pesquisadora também se articula com um debate complexo e mais amplo sobre currículo para bebês, embora não seja este seu foco. A musicalidade é uma linguagem muito presente no currículo e no cotidiano da Educação Infantil, embora muitas vezes sempre seja um aspecto negligenciado. Portanto, ao abordar esse tema, evidenciando suas várias facetas, seus desafios e complexidades, a autora contribui não só para o pensamento acerca da educação do sensível, mas também para as discussões sobre docência, currículo e práticas pedagógicas.

Se na pesquisa anterior o currículo aparece de modo *en passant*, em sua tese de doutorado, Santos (2017) se debruça longamente sobre esse tema, focando na articulação entre políticas educacionais e os currículos para bebês, tendo como *locus* berçários da rede pública de Educação Infantil do município de Salvador-Bahia. A pesquisadora defende a tese segundo a qual “os currículos praticados com bebês se tornam currículo mediante a ação humana, as relações empreendidas entre os sujeitos que estão na escola e as condições materiais e não materiais ofertadas pelo estado para o exercício da docência com os bebês.” (SANTOS, 2017, p. 24).

A autora apresenta uma rica contribuição ao campo da Educação Infantil no que concerne especificamente ao debate sobre currículo para bebês. Suas reflexões abarcam as relações entre currículo, especificidades da docência com bebês e políticas públicas educacionais. Suas conclusões apontam para questões relacionadas à qualidade em Educação Infantil, visto que esses currículos são reflexos da “qualidade e do alcance das políticas públicas destinadas à Educação Infantil” (SANTOS, 2017, p. 8).

Outra contribuição fundamental da autora diz respeito ao protagonismo docente, assunto de meu interesse. Embora esse tema não apareça explicitamente na pesquisa, o trabalho de escuta realizado junto às docentes lhes possibilitou esse lugar de destaque, proporcionou-lhes oportunidade para assumirem postura autoral, protagonista, na discussão sobre currículo para bebês.

A aprendizagem dos bebês é o foco de discussão do artigo de Almeida, Nascimento, Sacramento (2017, s/p), que discutem a aprendizagem dos bebês em contextos coletivos de educação. As autoras destacam que a aprendizagem dos bebês é potencializada nas relações que se estabelecem entre eles, outras crianças e adultos, e também pelos espaços coletivos da escola. Esses aspectos são “promovedores de aprendizagem de bebês e crianças pequenas” em um contexto permeado pelos princípios da Pedagogia da Escuta, pela qual cabe ao docente fazer a escuta dos bebês e, assim, favorecer a efetivação das aprendizagens.

Nos outros dois estudos (uma dissertação e um artigo), o foco temático incide sobre as relações que se desenvolvem entre educadores e bebês em contextos educativos.

No artigo “À escuta do laço professor e bebê: a metodologia IRDI nas creches” (BRANDÃO, 2015), o debate sobre a relação entre professor e bebê assume um papel de destaque na análise de um caso de bebê em processo de adaptação ao berçário. Na complexa cena social contemporânea, na qual a educação dos bebês não está mais circunscrita à organização familiar, nem entregue exclusivamente às figuras parentais, a discussão sobre adaptação desses sujeitos aos novos ambientes sociais em que são inseridos faz-se de grande relevância.

O acolhimento de bebês em instituições como berçários precisa ser cercado de cuidados, pois sua saída do ambiente familiar para ingresso em uma instituição estranha “é, sem dúvida, uma experiência diferente, e sua busca por

continuidades com o que representa para ele o ambiente privado é visível.” (BRANDÃO, 2015, p. 5.540).

Esse processo tende a ser favorecido quando se estabelece uma relação singular entre professora e bebê. Para isso, o professor precisa ocupar, no psiquismo do bebê, o lugar do “outro”, que, na perspectiva da psicanálise, é o sujeito que cuida do bebê satisfazendo-o em suas necessidades. O que pode tornar a professora esse “outro” para o bebê é sua capacidade de atenção, de se fazer prestativa, pois, quando se trata do cuidado com o bebê, “somente o experiente e o prestativo podem realizar uma ação específica para desencadear a facilitação dos neurônios rumo à satisfação.” (BRANDÃO, 2015, p. 5.546).

Nesse jogo, a relação de maternagem do professor com o bebê, “definida como uma função que faz continuidade com a função materna propriamente dita, sem estar necessariamente no lugar do Outro Primordial para o bebê” (BRANDÃO, 2015, p. 5.548), constitui elemento fundante para a construção do laço singular entre esse par.

A dissertação de Fernandes (2011) também tem um enfoque nas relações entre bebês e educadores, destacando a subjetivação envolta no processo de educar e nessas relações. A subjetivação se concretiza, segundo a autora, nas relações que se dão na escola entre o bebê e o “outro”, o educador, que lhe imprime marcas através de palavras e gestos, promovendo, assim, “a constituição do sujeito, ao apostar que ali exista alguém que deseja, reconhecendo as manifestações dos bebês, interpretando-as e atribuindo sentidos.” (FERNANDES, 2011, p. 13).

A palavra, o discurso docente dirigido ao bebê, insinua-se como elemento central nessa relação subjetivadora, que se constitui em “uma trama de relações intersubjetivas que permite à criança estruturar-se como sujeito humano.” (FERNANDES, 2011, p. 15).

O trabalho mencionado anteriormente e este desenvolvido por Fernandes, como já foi dito, têm em comum a abordagem psicanalítica. Cabe acrescentar que ambos discutem a importância da função de maternagem da professora de bebês. Fernandes (2011) alerta que a relação de maternagem da professora com o bebê não visa substituir a relação com o “outro primordial”, ou seja, a relação com a mãe ou figura familiar equivalente. O sentido da maternagem na docência é favorecer marcas psíquicas positivas, nesse processo inicial de educação e de vida.

Por fim, agrupei as pesquisas de acordo com os sujeitos da escuta considerados em cada trabalho. Neste sentido os textos foram divididos em dois grupos. O primeiro composto por cinco trabalhos, sendo duas dissertações e três artigos. Esses textos têm em comum o interesse pela escuta à/da criança; neste caso, bebês. O segundo grupo possui apenas um texto cujo sujeito foco da escuta é a figura do professor. As pesquisas que tratam da escuta relacionada aos bebês estão focadas ora no exercício do próprio bebê de fazer a escuta do mundo à sua volta (coisas, ambientes, pessoas), ora no exercício do bebê de ser escutado por alguém.

O que concluo a partir da análise desse grupo de estudos é que, embora haja uma clara preocupação em se fazer a escuta da criança, não existe um olhar cuidadoso para o sujeito que realiza (ou deveria realizar) essa escuta: o professor. A tese de Santos (2017) é o único dos seis estudos que abre um espaço efetivo para que as professoras se coloquem. A pesquisadora evidencia, desde o início de sua escrita, seu olhar cuidadoso para os docentes, sobretudo esses que trabalham com bebês, cujas vozes, segundo ela, não costumam ser escutadas. A escuta aos professores estaria associada à valorização e reconhecimento sociais desse profissional. Deste modo, “quanto mais ‘renomado’ é o professor, mais relevância tem o que ele diz.” (SANTOS, 2017, p. 17).

Partindo desta premissa, é compreensível a escassez de pesquisas que foquem na escuta ao professor de Educação Infantil, pois entendo, juntamente com essa autora, que esse profissional – de modo específico, o professor de bebês – “ainda não tem o mesmo reconhecimento dos professores dos demais segmentos da Educação Básica e do Ensino Superior, a sua fala ainda não é escutada, de fato” (SANTOS, 2017, p. 17).

Quando se questiona quem são os sujeitos “escutantes” e os sujeitos “falantes” que estão no centro das preocupações dessas pesquisas, constata-se que apenas um dos trabalhos foca na figura do docente. A partir desse dado observado no conjunto de trabalhos, reflito sobre a invisibilidade dos sujeitos (que deveriam ser) protagonistas da Educação Infantil, ou seja, os professores e as crianças. De modo específico, preocupa-me a “mudez” do professor que, ao que indica essa revisão bibliográfica, faz-se ainda mais contundente do que, propriamente, a das crianças, como muitas vezes nos parece, numa acepção de senso comum. Deste modo, entendo que é fundamental se direcionar olhares e ações que promovam a visibilidade

de professores e professoras em atuação na Educação Infantil. Neste próximo capítulo, portanto, alinhavo uma discussão sobre a atividade docente na Educação Infantil atrelada ao aspecto da escuta.

PARTE II
DIÁLOGOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

3 DIALOGANDO COM A HERMENÊUTICA FILOSÓFICA DE HANS-GEORG GADAMER: UM FAROL PARA ILUMINAR O CAMINHO

“A capacidade de compreensão é a faculdade fundamental da pessoa, que caracteriza sua convivência com os demais, atuando sobretudo pela via da linguagem e do diálogo.” (GADAMER, 2011, p. 390)

3.1 Reflexões prévias

Há inúmeras formas de se olhar PARA e de se ouvir OS acontecimentos. Acredito que nenhuma delas pode ser melhor ou pior que a outra; há infinitos lugares e ângulos de onde se pode observar e ouvir os fenômenos, e estou convencida de que nenhum deles é melhor ou pior que o outro. Todavia, o que se vê, quando se olha, assim como o que se escuta, quando se ouve, é diretamente afetado pelo modo, o lugar e o ângulo definidos. Aí reside a importância de escolher esse ou aquele modo, esse ou aquele lugar, esse ou aquele ângulo, sem, contudo, desconhecer a validade dos outros.

O que tento deixar claro aqui é que minha escolha teórica pela Hermenêutica Filosófica é só uma entre muitas abordagens que poderiam ter sido adotadas nessa pesquisa sobre escuta docente. A escolha não faz dessa teoria inferior nem superior a qualquer outra, mas a torna especial para essa investigação, pois é partir desse lugar que a escuta está sendo interpretada. Foi sob o feixe de luz desse referencial teórico dialógico que observei e ouvi o acontecimento da escuta docente a fim de ouvir e ver aspectos que me permitissem elaborar uma compreensão sobre esse tema. “Mas por que essa escolha?”, pode indagar o leitor.

É verdade que existe uma literatura de qualidade sobre escuta no campo da Educação Infantil, muito mais acessível para mim do que a filosofia. Ora, então o que teria me mobilizado a seguir por esse caminho teórico da filosofia, sinuoso e desconhecido para mim? Essa pergunta não é um mero adereço de escrita. Verdadeiramente, fiz-me esse questionamento muitas vezes durante esse processo

(trans)formativo. Compreender essa escolha me foi uma questão fundamental para continuar nessa caminhada. Penso que convém esclarecer ao leitor que a filosofia é uma novidade na minha história. Fui “mordida” por esse “bichinho questionador” durante o processo de doutoramento. Talvez caminhar por essas terras estranhas não tenha sido uma escolha propriamente, pois me sinto muito menos escolhedora do que escolhida. Sinto que, primeiro, fui convocada pela filosofia e só depois “fiz” essa escolha. Seja como for, foi minha a decisão de continuar. Quero crer que isso ocorreu porque, assim como o poeta que prefere as linhas tortas (BARROS, 2010), eu prefiro os caminhos “tortos”, não no sentido de defeituosos, mas no sentido de sinuosos. Nas curvas dos caminhos sinuosos, diferente do que ocorre nas estradas retas, as coisas não estão dadas, não estão à vista de longe. É preciso ir desvelando o que tem em cada curva. Isso torna o trajeto muito mais interessante e repleto de descobertas.

A adoção da filosofia como referencial teórico, todavia, denunciou uma imensa lacuna na minha formação. Constatar essa incompletude, ainda que incômoda, arrebatou-me. Manoel de Barros ensina que “a maior riqueza do homem é sua incompletude.” (BARROS, 2010, p. 374). Talvez a motivação para caminhar pela filosofia se explique pelo desejo de preservar essa riqueza. É desse lugar da minha incompletude que esboço, nas linhas que seguem, aspectos da Hermenêutica Filosófica desenvolvida por Hans-Georg Gadamer. Neste sentido, tomo como principais referências as obras *Verdade e Método I* e *Verdade e Método II* (GADAMER, 2014; GADAMER, 2011), onde o autor desenvolve sua teoria da compreensão, além de autores que discutem a Hermenêutica e a fenomenologia. No tópico que se segue, “preparo o terreno” para essa discussão, dialogando com a fenomenologia heideggeriana, base da Hermenêutica Filosófica.

3.20 “solo fenomenológico” da Hermenêutica Filosófica de Hans-Georg Gadamer e a influência de Heidegger

“Ou isto ou aquilo”. Sábia, a poetiza nos ensina que não podemos fugir às escolhas e que, ao fazê-las, renunciamos a outras possibilidades. Portanto,

Quem sobe nos ares não fica no chão,
Quem fica no chão não sobe nos ares.
É uma grande pena que não se possa
Estar ao mesmo tempo nos dois lugares!
(MEIRELES, 2002, p. 38-9).

É fato que a cada opção tomada corresponde uma renúncia, como aponta Cecília Meireles. Entendo, porém, que também é verdade que cada escolha pode levar a diversas possibilidades. Para que isso aconteça, é necessário olhar para a escolha que foi feita, de dentro dela, reconhecendo suas potencialidades, e não para aquilo que foi deixado para trás.

As escolhas são necessárias no nosso caminhar na vida e isso não poderia ser distinto na atividade de pesquisa. Ao explicitar minha escolha pela Hermenêutica Filosófica de Gadamer como a abordagem teórica dessa pesquisa, compreendo que renunciei a muitas e excelentes abordagens teóricas. Porém, vislumbro a abertura dessa abordagem em relação à forma de conceber o conhecimento como uma “experiência da verdade”. Mas como se chega a essa verdade? A resposta a essa pergunta é atravessada pela discussão sobre compreensão. Neste texto, procuro dialogar com o par verdade-compreensão em uma perspectiva hermenêutico-filosófica.

Na busca do sentido da verdade e da compreensão em Gadamer, parto da Fenomenologia, pois, como assume o próprio filósofo na sua obra *Verdade e Método I*, a despeito de sua crítica a Heidegger, seu livro “está postado metodicamente sobre um solo fenomenológico” (GADAMER, 1997, p. 25).

Esse ramo da filosofia, considerado, ao mesmo tempo, “uma filosofia, um método e uma epistemologia” (FROTA, DUTRA, 2021, p. 4), popularizou-se no âmbito das ciências do espírito a partir do início do século XX. O surgimento do termo, porém, ocorreu bem antes disso. De acordo com Japiassú e Marcondes (1996), foi cunhado por Johann Heinrich Lambert, no século XVIII, para caracterizar o estudo puramente descritivo de um fenômeno do modo como ele se apresenta à experiência do sujeito que o observa. Na obra do filósofo e matemático suíço, escrita em 1764 e intitulada “Novo Organon”, o termo fenomenologia aparece relacionado à ideia de algo ilusório em oposição à noção de verdade. Conforme Perin (2016), Lambert estabelece a distinção entre o “mundo intelectual” (*Intellectualwelt*) e o “mundo corpóreo” (*Körperwelt*), o que equivale à diferenciação entre o domínio da verdade (*Wahrheit*) e o domínio da ilusão (*Schein*). Visando evitar a imprecisão do conhecimento, atribui à “doutrina da ilusão” ou fenomenologia, o papel de revelar a ilusão assim como todas as formas possíveis de evitá-la, ações necessárias para se alcançar o reconhecimento da verdade. Outros autores adotam essa terminologia em suas teorias, a exemplo de

Friedrich Hegel, na sua *Fenomenologia do Espírito*, e William Hamilton, na *Fenomenologia da Consciência* (ABBAGNANO, 2007). Porém, a noção contemporânea de fenomenologia é afiliada a Husserl, cujo projeto visava “estabelecer um método de fundamentação da ciência e de constituição da filosofia como ciência rigorosa” (JAPIUSSU; MARCONDES, 1996, p. 102) voltada para o conhecimento das coisas em si, ou seja, dos fenômenos como se apresentam ao sujeito. Inspirada no ideário filosófico de Platão, Descartes e, principalmente, de Brentano, a fenomenologia husserliana influenciou diversos fenomenólogos a partir do início do século XX, a exemplo de Heidegger, Schutz, Sartre e Merleau-Ponty (SILVA; LOPES; DINIZ, 2008), ao que acrescento Gadamer, que foi aluno de Husserl e de Heidegger.

A tradição fenomenológica emerge como um movimento de reação à metafísica e ao seu discurso tradicional positivista acerca do conhecimento como algo fixo e acabado. O pensamento metafísico, como assevera Critelli (1996), caracteriza-se pelo entendimento de que a verdade é única, estável e absoluta e de que o método científico é o caminho *sui generis* pelo qual se chega a ela. A fenomenologia tece uma crítica a essa perspectiva. Todavia, como alerta a autora, é importante que não confunda essa crítica com uma reivindicação para si da hegemonia da verdade. O objetivo dessa crítica, ao que indicam os estudos, não é “substituir o ponto de vista metafísico por um outro, uma verdade única por outra. A crítica envereda por sendas diversas, compreendendo esta determinação da perspectiva metafísica como um limite e não como uma inverdade”. (CRITELLI, 1996, p. 12).

Na contramão das concepções da Ciência Moderna, a fenomenologia afirma a impossibilidade de uma verdade absoluta, tendo em vista, como reforçam Frota e Dutra (2021), que, aquilo que conhecemos e onde *habitamos*, nada mais é que uma acepção de mundo entre as incontáveis possibilidades de representá-lo.

Essa primeira aproximação com a fenomenologia já denota a complexidade e amplitude desse campo de conhecimentos. Tomando como referência o entendimento de Frota e Dutra (2021), que afirmam não existir uma, mas diversas fenomenologias, considero necessário um recorte na discussão que pretendo empreender. Nesse caso, tendo em vista a forte influência de Heidegger no pensamento de Gadamer, foco, nesse texto, apenas em ideias heideggerianas, tendo

como interlocutores principais Critelli (1996), Kahlmeyer-Mertens (2017) e Frota e Dutra (2021).

O primeiro e mais importante traço da abordagem heideggeriana é a questão do *ser*, já apontada reiteradas vezes por seus intérpretes (VATTIMO, 1998; GIACOIA JUNIOR, 2013; KAHLMEYER-MERTENS, 2017), como pressuposto fundamental de sua fenomenologia.

Em uma crítica a Husserl, seu mestre, de quem ele divergiu e se distanciou, na elaboração de seu projeto fenomenológico, Heidegger traz para o centro de suas argumentações a problemática do *ser*. De acordo com Kahlmeyer-Mertens (2017), nas contestações tecidas por Heidegger a Husserl, ele insinua que “a fenomenologia, em vez de um retorno ao transcendental, deveria dedicar-se ao esclarecimento do *ser* da consciência, tomando-a segundo a existência humana em sua dimensão mais originária, ou seja, aquilo que Heidegger chamará de “*ser-aí*” (*Dasein*).

A compreensão, na perspectiva heideggeriana, vai perseguir, portanto, essa questão fundante de seu pensamento. Na reabilitação da questão do *ser*, o filósofo tem como preocupação fundamental o sentido do *ser*. A experiência da compreensão, portanto, é uma busca de sentido.

Para Heidegger (2005), a acepção de *ser* que vem sendo difundida ao longo da história da filosofia é equivocada. Ele nota que se faz uma objetificação do *ser*, portanto, o que se denomina como “*ser*” é, na verdade, o “ente”. Para esse filósofo,

o *ser* não é o gênero dos entes e, não obstante, diz respeito a todo e qualquer ente. A sua “universalidade” deve ser procurada ainda mais acima. O *ser* e a estrutura ontológica se acham acima de qualquer ente e de toda determinação ôntica possível de um ente. O *ser* é o *transcendens* pura e simplesmente. A transcendência do *ser* da pre-sença é privilegiada porque nela reside a possibilidade e a necessidade da *individualização* mais radical. (HEIDEGGER, 2005, p. 69. Grifos do original).

Heidegger busca, portanto, restaurar a questão do *ser* visto que, na tradição, mesmo nas situações em que o *ser* foi considerado um “ente supremo”, não deixou de ter o sentido de “ente”. Portanto, “em toda pretensa resposta que a tradição deu com propósito de determinar o *ser* (seja ele a ideia, a substância, a essência ou que outro nome a filosofia elegeu para designá-lo), ainda é possível identificar um critério que remonta a medida do *ente*”. (KAHLMEYER-MERTENS, 2017, p. 43).

Quando busca refletir sobre o sentido do *ser* e sobre o modo através do qual ele se nos apresenta, a partir dos sentidos que atribuímos a ele, Heidegger afirma que *ser* e *ente* são distintos. (KAHLMAYER-MERTENS, 2017). Nessa perspectiva, o *ser* só é à luz dos sentidos que são projetados pelo intérprete no processo de compreensão. Acrescenta o autor que, na fenomenologia heideggeriana, o sentido constitui uma característica existencial da experiência humana e a compreensão é entendida como compreensão do *ser*. Na experiência compreensiva, ocorre a abertura de um espaço significativo que é o que permite que o *ente* seja compreendido no seu sentido, como o que é. Nessa perspectiva, o sentido projetado na compreensão pelo intérprete é o que vai determinar o sentido do *ser* do *ente* interpretado. A compreensão em Heidegger está alicerçada sobre o solo do existencialismo, tendo em vista que é a compreensão do *ser* o seu interesse.

Seu projeto, conforme pontua Kahlmeyer-Mertens (2017), é guiado por três perspectivas: a *Hermenêutica da facticidade*, o *projeto desconstrucionista da metafísica* e a *fenomenologia atitudinal*. A *Hermenêutica da facticidade* se propõe a refletir sobre a compreensão do sentido do *ser*. O *projeto desconstrucionista da metafísica* – que Kahlmeyer-Mertens afirma estar tão ligado à *Hermenêutica da facticidade*, que pode ser considerado uma extensão dela – por sua vez, visa à desconstrução da metafísica, pondo em xeque as interpretações hegemônicas dessa corrente do conhecimento. Por fim, a ideia de *fenomenologia atitudinal* se abriga na crítica às ideias de Husserl, de que a fenomenologia é um método descritivo, focado na intencionalidade, e que o fenômeno se mostra como tal, sem interferências, possibilitando a apreensão da sua essência. Heidegger, todavia, defende que, para uma ontologia fundamental, o mais importante é primar por uma *atitude fenomenológica* permanentemente atenta aos sinais que os fenômenos oferecem quando se manifestam e não pela aplicação metodológica rigorosa.

a ontologia fundamental precisa partir do ente para o qual o *ser* se disponibiliza em seu sentido, tratar-se-ia de um ente que compreende o *ser*. O ser-aí, este que possui o privilégio ontológico de compreender o sentido do *ser*, é, também, aquele que compreende a si próprio na medida em que existe, precisamente: é o existente que somos. (KAHLMAYER-MERTENS, 2017, p. 57).

Com isso, o intérprete, e, por conseguinte, a compreensão, são colocados em universo fático. Portanto, somos o que somos dentro de determinado horizonte. Kahlmeyer-Mertens (2017) chama atenção para a compreensão de horizonte,

afirmando que, nessa abordagem, a noção de horizonte não possui uma perspectiva subjetiva ou Idealista, mas contém os significados historicamente constituídos e consolidados.

Para fundamentar o caráter fático que atribui ao ente, Heidegger se refugia na Hermenêutica, recorrendo aos escritos de Dilthey. Nessa proposta, fenomenologia e hermenêutica formam um dueto que se complementa.

ao combinar fenomenologia e Hermenêutica Heidegger busca corrigir uma pela outra, ou seja, trazendo a evidência indubitável da fenomenologia à Hermenêutica, Heidegger a isenta do risco de relativismo; por outra mão, ao lastrear hermeneuticamente a essência do fenômeno na dimensão de fato da história, Heidegger libera a fenomenologia de sua tendência Idealista. (KAHLMAYER-MERTENS, 2017, p. 61).

Na fenomenologia-Hermenêutica heideggeriana, a noção de faticidade é concebida, na análise de Kahlmeyer-Mertens (2017), em duas linhas: relacionada ao ente que é compreendido e ao ente que compreende. No primeiro caso, diz respeito ao modo concreto de compreensão e interpretação dos entes em uma perspectiva existencial. Relaciona-se, portanto, ao modo como o intérprete se ocupa dos entes em dado contexto fático, atribuindo significados de acordo com o contexto. Na outra perspectiva, o sentido de faticidade é definido como aquilo que somos enquanto *Dasein*. É enquanto *ser-aí* no mundo que partimos de um contexto de fatos (fático) para compreender e interpretar a existência humana. Nesse processo, olhamos para o outro e para nós próprios, questionando nosso modo de *ser* e o *ser* dos entes ao nosso redor.

é partindo do ente compreensivo que somos que podemos compreender e interpretar a significação dos entes; do mesmo modo, uma autocompreensão só se faz possível a partir de uma compreensão do *ser* própria de nossa própria existência humana. Essa dinâmica interpretativa própria à Hermenêutica, segundo Heidegger, “é algo cujo ser é o ser da própria vida fática”. É também ela que faz com que atentemos para o ente que, em seu existir, possui uma relação originária com horizonte hermenêutico em que o mundo consiste, eles apontam para uma compreensão do *ser* dos entes como tal. Uma Hermenêutica da existência humana, portanto, esforça-se por compreender contexto de significado historicamente consolidado do qual os entes são compreendidos e o ente que compreende o que se manifesta nesse horizonte, o que justifica que uma ontologia fundamental passe por uma analítica existencial, exame do ente (*ser aí*) que compreende *ser* (KAHLMAYER-MERTENS, 2017, p. 64-5).

A analítica existencial consiste, sucintamente, em um exercício de descrição e análise fenomenológica sobre o *ser-aí*, cuja noção em Heidegger remete a algo como uma “figura de consciência”. O *ser-aí* é um ente considerado em um

“contexto completamente diferente daquele vigente na tradição filosófica; poder ser é sua possibilidade mais primordial, constituindo, assim, não só a primeira, mas sua determinação mais originária e mais positiva” (KAHLMAYER-MERTENS, 2017, p. 79). De natureza indeterminada, o ser-aí só expõe suas determinações em um contexto fático. Portanto, ele não existe senão em um contexto de fatos. É somente na vida fática que o ser-aí se constitui enquanto existência.

A existência significa o “modo com que se constitui a essência do ser-aí, essência que só pode ser concebida em seu sentido verbal estrito, ou seja, em uma ‘essencialização’, em um ‘essencializar’.” (KAHLMAYER-MERTENS, 2017, p. 82). O existir consiste em um movimento de ir para fora, mostrar-se, no qual “o ser-aí se desdobra, colocando-se em jogo, projetando-se em uma dimensão na qual se expõe enquanto o próprio ser” (KAHLMAYER-MERTENS, 2017, p. 83).

No seu ato de existir, à medida em que define o que é, ou seja, sua essência, seu ser, o ser-aí revela os existenciais que constituem “componentes ontológico-existenciais do ente que somos (= ser-aí)” (KAHLMAYER-MERTENS, 2017, p. 85). Nesse sentido, a nossa existência é atravessada por existenciais que, de acordo com o autor, determina o nosso ser em cada situação. Ser-no-mundo, ser-em, ser-junto, ser-com, cuidado, ser-para-o-fim, ser-para-a-morte são alguns existenciais do ser-aí apontados por Kahlmeyer-Mertens.

Entendo, juntamente com Kahlmeyer-Mertens (2017), que a ideia de ser-no-mundo designa o modo como o ser-aí é no espaço que constitui o mundo, compreendendo que o conceito de mundo não se reporta ao mundo físico, objetivo. O mundo, nessa perspectiva, consiste em um espaço fenomenal que se abre intencionalmente no processo de compreensão, um horizonte de significados.

Na discussão que estabelece sobre ser-no-mundo, Kahlmeyer-Mertens (2017) elenca quatro temáticas: ocupação, decadência, impropriedade e impessoalidade. Em seus argumentos, esclarece que, para Heidegger, o ser-no-mundo é um ser sempre ocupado, sendo esses modos de ocupação, formas de existência do ser no mundo na relação com os entes. Essa ocupação cotidiana conduz a uma “atitude natural” do ser-no-mundo, o que encobre os fenômenos, provocando um “ver circunstancial” e obscurecendo a compreensão do existente possível, próprio do ente que se é, que se pode ser. É desse obscurantismo que deriva a impropriedade. Esse comportamento do ser-no-mundo é tido por Heidegger como

impróprio. Afinal, ao não se apropriar daquilo que lhe é mais genuíno, ou seja, do poder ser, o ser-no-mundo não se apropria, portanto, de si próprio. A impropriedade, entendida como um traço próprio da existência do ser no mundo, ganha ares de impessoalidade, tendo em vista que o ser-no-mundo faz uma leitura de mundo conforme as concepções de outros. Isso evidencia que “o ser no mundo existe, na maior parte das vezes, sob a tutela dos outros” (KAHLMAYER-MERTENS, 2017, p. 92) – que não são figuras ou grupos específicos, podendo ser todos ou ninguém, já que não há uma identidade. A comodidade é o lugar no qual repousa a impessoalidade. Isento de sua responsabilidade em relação à própria existência, que, nesse contexto, é uma existência impessoal, o ser-no-mundo se movimenta da comodidade rumo à decadência. Mas essa decadência, como sublinha Kahlmeyer-Mertens (2017), não é concebida por Heidegger como um “mal radical” sujeito a comprometer em definitivo o ser-no-mundo. Ao contrário, trata-se de um “caráter fenomenal positivo” da existência, que revela uma possibilidade singular do ente desviar-se de si mesmo.

Tendo em vista que a ocupação e, conseqüentemente, a impropriedade, a impessoalidade e a decadência põem em risco o ser aí, é de se questionar o que fazer para superar essas questões, todas elas intrinsecamente relacionadas ao mundo no qual foi lançado o ser-aí. Livrar-se do mundo e de sua influência sem dúvida sanaria a questão, todavia, como aponta Kahlmeyer-Mertens (2017), em uma conclusão óbvia, é impossível ao ser-no-mundo livrar-se do mundo. De acordo com o autor, Heidegger encontra, no distanciamento possibilitado pela exposição do ser-aí à angústia, entendida como “tonalidade afetiva”, o caminho de superação dessa problemática. O autor acrescenta ainda que o modo do ser-aí estar no mundo é um modo “compreensivo afetivo”. A angústia revela o ser-aí de forma direta e imediata, pois, ao ser afetado por ela, o ser-aí entra em contato com o próprio ser. Ou seja, “ao padecer de angústia, o ser-aí se dispõe a si mesmo a partir de seu próprio ser” (KAHLMAYER-MERTENS, 2017, p. 99). Trata-se de uma angústia existencial que coloca o ser-aí diante da constatação de sua finitude, oferecendo-lhe a possibilidade de experienciar o horizonte compreensivo do mundo e de elaborar “um rearranjo possível dos sentidos da existência do ser-no-mundo.” (KAHLMAYER-MERTENS, 2017, p. 102).

Em *Ser e tempo*, ao articular a discussão sobre verdade com os conceitos de “abertura” e “pre-sença”, Heidegger (2005) elabora seu argumento a partir da relação originária que a tradição filosófica estabelece entre verdade e ser. Neste sentido, a discussão sobre a verdade alude ao problema ontológico fundamental. O filósofo se apoia nos princípios ontológicos do conceito de verdade tradicionalmente forjado para visibilizar a verdade como um “fenômeno originário”. Conclui por afirmar “que a questão sobre o modo de ser da verdade pertence necessariamente à questão sobre a ‘essência’ da verdade” (HEIDEGGER, 2005, p. 281).

Na acepção tradicional de verdade, a proposição ou juízo constitui o “lugar da verdade” e é na “concordância” que se estabelece entre o juízo e o objeto que reside a “essência da verdade”. Nessa perspectiva, verdade é concordância. Mas disso Heidegger (2005) discorda, ao asseverar que a “concordância entre conhecimento e objeto, no sentido de uma adequação entre um ente (sujeito) e um outro ente (objeto)” (HEIDEGGER, 2005, p. 287) não corresponde à estrutura da verdade. Para ele, o “Ser-verdadeiro”, ou seja, a verdade, é “Ser-descobridor”. A verdade, portanto, é descoberta, revelação, desvelamento. O fenômeno originário da verdade repousa sobre o fundamento da verdade ontológica, que tem como sustentáculo o ser-no-mundo, a pre-sença. Sendo assim,

Ser-verdadeiro enquanto ser-descobridor é um modo de ser da pre-sença. O que possibilita esse descobrir em si mesmo deve ser necessariamente considerado “verdadeiro”, num sentido ainda mais originário. Os fundamentos ontológico-existenciais do próprio descobrir é que mostram o fenômeno mais originário da verdade. (HEIDEGGER, 2005, p. 288).

Em sentido primordial, a verdade é compreendida, em Heidegger, como algo pertencente à pre-sença uma vez que, é somente a abertura, ou seja, o modo de ser da pre-sença, que possibilita o alcance ao “fenômeno originário da verdade”. Isso confere à verdade, seu caráter existencial.

É no horizonte compreensivo que se produz a verdade e essa verdade, em Heidegger, possui caráter transcendental, conforme salienta o autor, ao afirmar que “toda e qualquer abertura do ser enquanto transcendens é conhecimento *transcendental*. A verdade fenomenológica (abertura do ser) é *veritas transcendentalis*” (HEIDEGGER, 2005, p. 69, grifos do original).

A verdade é atravessada pela “tonalidade afetiva”. Neste sentido, recorro a Frota e Dutra (2021, p. 7), que afirmam que “temos uma compreensão do mundo de

acordo com a atmosfera ou tonalidade afetiva que nos envolve e manifesta os sentidos dos quais nos apropriamos e, por outro lado, refletem o horizonte histórico do nosso tempo”. Essa verdade, ainda de acordo com as autoras, consiste em um “desvelamento de sentidos”, sendo sempre fluida e parcial.

Essa interpretação da verdade encontra abrigo em Critelli (1996, p. 13), que, ao chamar atenção para a provisoriedade e relatividade da verdade, argumenta que esse aspecto é devedor do relativismo da perspectiva que se adota na busca do conhecimento.

A fenomenologia põe em questão exatamente esta espécie de crença metafísica na unicidade da verdade e na busca de uma perspectiva de conhecimento que seja absoluta. Em conseqüência, põe em questão a redefinição do que é, efetivamente, uma perspectiva epistêmica, de que se trata, o que a compõe. O pressuposto de que parte a fenomenologia, nesta discussão, é o de que a perspectiva do conhecer e a verdade que este alcança não podem, senão, ser relativas.

A interpretação que Critelli apresenta, segundo a qual a abordagem heideggeriana sobre a verdade seria relativista, é compartilhada por outros estudos, a exemplo do artigo de Barros (2019), que também traz essa compreensão. Esse, porém, não é um pensamento consensual entre aqueles que estudam Heidegger, constituindo-se, a meu ver, em um aspecto bastante polêmico e complexo.

Essa complexidade se dá tanto em função da teia de sentidos na qual esse tema está envolvido, quanto pelo fato de não ter sido, esse assunto, foco dos estudos de Heidegger. O relativismo não é uma questão da fenomenologia heideggeriana, mas um problema crônico que persegue a filosofia desde os sofistas. Entre os leitores e comentadores de Martin Heidegger aos quais tive acesso, encontrei posicionamentos contrários em relação a esse ponto.

Conforme já antecipamos em citação anterior, Kahlmeyer-Mertens (2017), por exemplo, discorda desse posicionamento e considera que a fenomenologia hermenêutica heideggeriana se isenta do relativismo, uma vez que o filósofo se apoia no aspecto indiscutível da evidência fenomenológica. Para Stein (2004), o existencialismo de Heidegger não significa existencialismo. A verdade, na acepção heideggeriana, assume feições pragmáticas. Trata-se de uma verdade fática. O trabalho de Silva (2007) é bastante esclarecedor a esse respeito. Para ele, o fato de Heidegger afirmar que a verdade é relativa, Dasein, não significa que ele seja defensor do relativismo. O que ele nos oferece, diz, é um “realismo plural”.

Do lugar onde minha frágil compreensão – resultado de uma primeira leitura de *Ser e tempo* – permitiu-me chegar, entendo que o movimento desse filósofo buscou superar o relativismo; e, se não obteve esse êxito, estou certa de que combateu esse fantasma veementemente. Neste sentido, compreendo, juntamente com Gadamer (2011, p. 124) que “o novo impulso filosófico de Heidegger não fez sentir seus efeitos positivos apenas na teologia, mas rompeu, sobretudo, com a rigidez relativista e tipológica reinantes na escola de Dilthey.”.

A discussão sobre a ideia de verdade não pode ser dissociada do debate sobre compreensão. Compreensão e verdade, concebidas metaforicamente como caminho e ponto de chegada, constituem, a meu ver, uma imbricação. Assim, quando se fala da verdade, está-se falando também da compreensão e vice-versa.

Em Heidegger, a ideia de compreensão caminha junto com a subjetividade e a afetividade. Conforme alerta Weyh (2019, p. 142), na abordagem do filósofo de *Ser e tempo*, a noção de “compreensão não pode ser entendida como um traço cognitivo ou uma faculdade do entendimento”.

No processo de compreensão em Heidegger está presente a estrutura de antecipação da compreensão, ou pré-compreensão. Sobre esse ponto, transcrevo a síntese apresentada por Silva (2007, p. 286, grifos do original), que oferece uma visão de conjunto dessa estrutura prévia:

De acordo com Heidegger, a compreensão é inevitavelmente condicionada pelo horizonte de possibilidades dentro do qual crescemos e a partir do qual interpretamos os entes ou a nossa experiência do mundo. Assim sendo, Heidegger defende que não pode haver interpretação sem pressupostos, porque ela pressupõe inevitavelmente um determinado contexto prático (uma posse prévia; **Vorgrif**), uma determinada perspectiva (uma visão prévia; **Vorsicht**) e, inclusivamente, uma grelha conceptual (uma concepção prévia; **Vorgrif**).

Na perspectiva de Heidegger, a compreensão é abertura da pre-sença, neste sentido, é existencial. O compreender pressupõe uma estrutura prévia e uma antecipação de sentido, que deve ser confirmado ou refutado no processo de compreensão. A compreensão possui uma estrutura de circularidade e um movimento cíclico. Para Heidegger (2005, p. 210), o “círculo da compreensão” desvela a possibilidade de se alcançar um conhecimento de carácter mais originário. Todavia, essa possibilidade só se efetiva com autenticidade “se a interpretação tiver compreendido que sua primeira, única e última tarefa é de não se deixar guiar, na

posição prévia, visão prévia e concepção prévia, por conceitos ingênuos e ‘chutes’”. Sendo fiel à visão fenomenológica, cuja marca é a busca do fenômeno, ou seja, daquilo que se apresenta nas coisas, Heidegger alerta que o processo de compreensão deve “assegurar o tema científico a partir das coisas elas mesmas”. Nessa perspectiva, verdade equivale à coisa, pois constitui o que se revela “em si mesmo”. A compreensão leva a uma verdade que está atrelada ao horizonte de quem interpreta. Portanto, será sempre um desvelamento de sentidos, uma entre muitas verdades. Compreensão não constitui uma forma de construção do conhecimento ou de conhecimento em si, mas o modo de ser da pre-sença (Dasein). Gadamer, como veremos adiante, tem forte influência de Heidegger, todavia, distancia-se de seu mestre em alguns aspectos. No próximo tópico, dialogarei com Gadamer e com alguns de seus comentadores a fim de construir uma compreensão do que vem a ser sua Hermenêutica Filosófica.

3.3 Hermenêutica filosófica gadameriana: “traços fundamentais” para a investigação sobre escuta docente

3.3.1 *Sobre hermenêutica e hermenêutica filosófica*

Atualmente, em virtude das diversas tendências e correntes teóricas e dos incontáveis temas que permeiam a filosofia contemporânea, existe uma necessidade de clara definição das abordagens filosóficas (STEIN, 2014) com as quais se está trabalhando. Neste sentido, visando a prevenção de possíveis confusões teóricas envolvendo a teoria na qual se apoia esta pesquisa, abordo, no decorrer desse texto, aspectos fundamentais da Hermenêutica Filosófica de Hans-Georg Gadamer. Todavia, entendo que compreender a Hermenêutica Filosófica passa pela compreensão do que é hermenêutica. Neste sentido, o texto é guiado pelas seguintes indagações: o que é hermenêutica? O que é Hermenêutica Filosófica?

Não pretendo, em tão limitado espaço, aclarar tudo aquilo que considero necessário no que diz respeito à Hermenêutica, mesmo porque não é objetivo deste trabalho produzir um tratado sobre essa teoria. Todavia, penso que não deixa de ser uma contribuição importante, na medida em que coloco alguns “tijolos” na estrutura da compreensão que desejo fomentar acerca dessa teoria.

A problematização de questões acerca do entendimento do que vem a ser a Hermenêutica e a Hermenêutica Filosófica advém, em um primeiro momento, das leituras que tenho feito, nas quais percebo, algumas vezes, as confusões que se fazem entre ela e outras abordagens teóricas. Em segundo lugar, esse movimento pode e deve estar relacionado a um confesso saber limitado desta pesquisadora que escreve, para quem todo esse universo da filosofia, como já ressaltai, é algo novo. Assumir a incompletude e limitação do meu saber não me parece fraqueza nem demérito, mas a adoção de um modo de pensar e agir afiliado à Hermenêutica filosófica gadameriana.

Falar em Hermenêutica Filosófica não consiste em atribuir uma adjetivação ao termo Hermenêutica. Essa abordagem deriva da Hermenêutica clássica, todavia, possui uma identidade distinta. Gadamer, influenciado por filósofos como Aristóteles, Platão e Heidegger – tendo sido, deste último, discípulo – elaborou uma teoria original e ousada em cujo cerne encontram-se, entre outros, a compreensão, a verdade e o diálogo como grandes temas de interesse.

Derivado do nome Hermes, um dos deuses do Olimpo na mitologia grega, o termo “hermenêutica” se reporta, inicialmente, à tradução de mensagens de difícil compreensão, tornando-as acessíveis a todos. A Hermes, o mensageiro divino, cabia a tarefa de reportar aos homens as mensagens dos deuses. Tradicionalmente, a palavra hermenêutica compreende, em termos gerais, a arte da interpretação de textos (GADAMER, 2011). A história da filosofia, todavia, proporciona perceber que essa definição não abarca a complexidade da construção desse conceito.

Em grego, a palavra *hermeneutikós* deriva de *hermeneuein*, que significa interpretar. Ao discorrer sobre o surgimento da Hermenêutica, Dilthey (1999) problematiza a restrição da arte da interpretação aos filólogos e ao seu *Virtuosität* (virtuosismo), o que significa habilidade e perfeição na arte de interpretar. Sendo esses virtuosos os detentores dessa arte, somente a eles cabia repassar esse saber, o que ocorria através do contato pessoal. Dessa restrição, assim como das divergências entre a escola teológica da Alexandria e a escola teológica da Antioquia, acerca das normas de interpretação, surgiu, segundo o filósofo, a necessidade de algo que fundamentasse a arte de interpretar. Assim, surge a Hermenêutica, que busca dar mais organicidade à arte da interpretação.

A consolidação da ciência Hermenêutica é debitária do catolicismo e do esforço de interpretação da bíblia. Essa técnica de interpretação própria de textos sagrados rompe, posteriormente, o âmbito estritamente religioso, expandindo-se para outras áreas. O conceito de Hermenêutica se amplia, passando a designar qualquer tipo de iniciativa de interpretação científica de textos de difícil compreensão. (JAPIUSSU; MARCONDES, 1996). Neste sentido, a Hermenêutica buscava sempre explicar as mensagens transmitidas pelos textos que interpretava.

O desenvolvimento da Hermenêutica como corrente filosófica possui contribuições de muitos autores, o que Dilthey (1999) não deixa de reconhecer. Todavia, é em Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834), que ele deposita o peso maior na constituição dessa teoria. Para ele, somente alguém como Schleiermacher, poderia pôr fim à histórica divisão da Hermenêutica em Hermenêutica bíblica e Hermenêutica clássica, consolidando uma Hermenêutica “efetivamente poderosa”. Afinal, Schleiermacher, frisa Dilthey, reunia o “virtuosismo” próprio da interpretação dos filólogos e uma “real capacidade filosófica”. Todavia, conforme nos lembra Gadamer (2014), o “conceito pleno” da Hermenêutica só é possível levando-se em consideração à junção das três correntes que coexistiram historicamente: Hermenêutica filológica, hermenêutica teológica e Hermenêutica jurídica.

Em *Verdade e método I*, Hans-Georg Gadamer aborda as contribuições de Schleiermacher à Hermenêutica. Todavia, crítico à pretensão de construção de uma hermenêutica universal, ele eleva a hermenêutica à autonomia de um método, buscando dizimar os mal-entendidos no processo de interpretação. Schleiermacher estabelece seu método geral da compreensão a partir de um “cânon de regras gramaticais e psicológicas de interpretação que se afastam completamente de toda ligação dogmática de conteúdo, inclusive na consciência do intérprete.” (GADAMER, 2014, p. 255). Para o nosso hermeneuta, ao subordinar a compreensão à reconstrução histórica original, Schleiermacher sinaliza que o conhecimento histórico é capaz de devolver o sentido ocasional e original da coisa compreendida, permitindo, assim, a reconstrução da tradição, do que ele discorda. Gadamer não nega a importância dos aspectos históricos originais da obra como auxiliares no processo de compreensão, porém, considera que a reconstrução histórica jamais será original, pois o ser que compreende possui historicidade e, necessariamente, irá imprimir um olhar próprio, imbuído dessa historicidade, sobre o objeto da compreensão, dando-lhe novo

sentido. Ainda em relação ao aspecto histórico, Gadamer faz um contraponto entre o pensamento de Schleiermacher e o de Hegel, deixando muito claro que suas ideias se afinam muito mais com as do segundo. Ao contrário de Schleiermacher, Hegel considera a reconstrução histórica uma falácia, afirmando que o retorno ao contexto histórico da obra não produz uma “relação vital”, mas tão somente uma “relação imaginativa”. Ele defende que a atividade hermenêutica, ou seja, a compreensão, é subjugada ao pensamento filosófico que faz a mediação entre o passado e o presente.

Ao elaborar sua teoria ontológica da compreensão, denominada de hermenêutica filosófica, Gadamer dialoga com a tradição, fazendo jus a um princípio que ele ensina em sua abordagem. Neste sentido, apresenta diversas abordagens teóricas e autores que o precederam e dos quais ele pinça elementos para sua teoria, mesmo divergindo em muitos aspectos. Todavia, no cerne da abordagem hermenêutico-filosófica gadameriana, está a influência dos gregos Platão e Aristóteles e de Heidegger, seu principal mestre. Antes, porém, de falar da hermenêutica filosófica, convém apresentar brevemente esse filósofo.

3.3.2 *Reminiscências de um menino inquieto e de um filósofo centenário*

Uma expressão que me parece adequada para definir o filósofo alemão Hans-Georg Gadamer é “espírito infantil”, pois entendo que, antes do que qualquer outra característica, Gadamer cultivou, ao longo da vida, um olhar curioso, inquieto e questionador. Gadamer me lembra Manoel de Barros e sua poesia buliçosa: “o olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê... É preciso transver o mundo” (BARROS, 2015, p. 102), diz o poeta. Seria Gadamer um filósofo que buscou transver o mundo?

O pequeno gadamer, filho de Johannes Gadamer e Emma Caroline Johanna Gewiese, nasceu em 11 de fevereiro de 1900, portanto, na virada do século XIX para o século XX, em Marburgo, Alemanha. Órfão de mãe aos quatro anos de idade (GRONDIN, 2000), teve, no seu pai, pesquisador das ciências da natureza, talvez, uma referência para o espírito investigador que se consolidou posteriormente. Porém, como narra o próprio Gadamer, foi uma decepção para o seu pai constatar que o filho não se interessava pelas ciências naturais, sua área de estudos.

Meu pai era um pesquisador das ciências da natureza e pouco amigo do saber livresco, embora conhecesse Horácio muito bem. Por isso, durante minha infância, de muitas maneiras, tentou despertar meu interesse pelas ciências naturais, ficando muito decepcionado com seu fracasso. (GADAMER, 2012b, p. 23).

Educado em um rígido regime disciplinar pelo pai, Gadamer se ressentia da falta da mãe, cuja presença em sua vida foi rápida e atravessada por diversos problemas. Com pouco mais de um ano de ter dado à luz a Gadamer, a mãe engravidou. Com o nascimento da irmã, naturalmente, a mãe passa a dedicar mais atenção à filha caçula que, todavia, falece com cinco meses. Em seguida, sua mãe tem uma nova gestação, interrompida por um aborto espontâneo e, logo na sequência, descobre a diabetes, que acabou levando-a à morte. Nesse contexto, portanto, Gadamer pouco usufruiu da presença materna.

A verdade é que ele praticamente não a conheceu. [...] Quando ela entrou na fase crítica de sua doença, o jovem Gadamer e seu irmão mais velho, Willi, foram acolhidos na casa de amigos de sua mãe, em uma fazenda na Pomerânia. Ele estava em um estábulo de ovelhas, onde brincava com os cordeirinhos e com o pastor, que era seu amigo, quando seu pai os chamou, a ele e a seu irmão, para voltarem para casa. Disse-lhe, simplesmente: “A mamãezinha agora foi para o céu”. Hans-Georg não compreendeu de todo essa frase, porém, pôde observar que sobre a face de seu irmão mais velho corria uma lágrima. Nos anos posteriores, quando Gadamer relatava essa cena, costumava olhar para o céu como se, inconscientemente, continuasse buscando ali sua mãe. Provavelmente, o menino de quatro anos havia estado buscando, com o mesmo gesto, olhando para o céu com olhos arregalados. (GRONDIN, 2000, p. 37).²³

Precoce, o menino Gadamer demonstrava interesse pelo aprender, desde cedo, e, aos sete anos, ingressou na Escola do Espírito Santo (*Schule zum Heiligen Geist*), localizada em Breslau. As ciências humanas caíram, desde muito cedo, no gosto desse filósofo. Sua vocação para as coisas humanas levou o jovem Gadamer a experimentar muitas disciplinas, no início da sua trajetória universitária, até que, por fim, diz ele, “o meu interesse pela filosofia sobrepujou minhas inclinações pela ciência

²³ Tradução livre do texto original: “La verdad es que casi no llegó a conocerla. [...] Cuando entró en la fase crítica de su enfermedad, el joven Hans-Georg y su hermano mayor Willi fueron alojados en casa de unos amigos de la madre, en una granja en Pomerania. Se encontraba en un establo de ovejas, donde jugaba con los corderitos y con el pastor, que era amigo suyo, cuando su padre les hizo llamar a él y a su hermano para que acudieran a la casa. Les dijo sencillamente: «La mamacita se ha ido ahora al cielo». Hans-Georg no comprendió del todo esta frase, pero pudo observar que sobre la mejilla de su hermano mayor corría una lágrima. Cuando Gadamer relató esta escena en años posteriores, solía mirar hacia el cielo como si, inconscientemente, continuara buscando allí a su madre. Probablemente, el niño de cuatro años había estado buscando, con el mismo gesto, mirando con los ojos muy abiertos hacia el cielo”. (GRONDIN, 2000, p. 37)

da literatura, pela historiografia e pela história da arte.” (GADAMER, 2012b, p. 23). Sua precocidade se expressa no seu ingresso nos estudos universitários, aos dezoito anos. Cinco anos depois, com vinte e dois anos – portanto, muito jovem; como admite o próprio filósofo – Gadamer concluía seu doutorado, defendendo uma tese sobre os diálogos em Platão.

Em 1923, Gadamer se casa pela primeira vez, com Frida Kratz, uma musicista que conhecera no meio acadêmico e, três anos depois, torna-se pai de Jutta, sua primeira filha. Mais tarde, em 1950, divorciado da primeira esposa, casa-se com Käte Lekebusch, uma ex-aluna com quem tem sua segunda filha, Andrea, em 1956.

Em 1928, perde seu pai, que falece em decorrência de um câncer. Em relação a esse acontecimento, Grondin (2000) afirma que o pai de Gadamer teria recebido a visita de Martin Heidegger, o então professor de seu filho, que o tranquiliza sobre o futuro de seu filho. Todavia, Gadamer logo se afastaria de Heidegger, com quem estudava desde 1923, para trilhar seus próprios caminhos.

A relação entre Gadamer e Heidegger, seu mestre, parece ter sido marcada por tensões. O envolvimento de Heidegger com o partido nazista, ao que tudo indica, foi um evento importante, nesse sentido; embora, como ressalta Grondin (2000), Gadamer tenha mantido uma postura reservada em relação a essa polêmica, argumentando que se afastara de Heidegger porque ele se tornara inacessível na época. Apesar dos entendimentos e da divergência que possam ter tido, parece-me também que, entre os dois filósofos, conservou-se até o fim um ar de respeito e admiração mútua.

No caminho trilhado por Gadamer, Heidegger é expressamente assumido pelo filósofo como sua principal influência. Todavia, Gadamer desenvolveu uma abordagem autêntica, que lhe rendeu, segundo Grondin (2000), o título de um dos mais influentes filósofos do século XX no mundo.

Gadamer falece aos 102 anos de idade, em março de 2002, em Heidelberg, Alemanha. Em mais de um século de vida, e em 82 anos de estudos dedicados a abordagens humanísticas, o filósofo alemão Hans-Georg Gadamer desenvolveu uma teoria hermenêutica complexa e plural. Sua obra é entremeada por uma grande diversidade de temas.

Considerando a vasta produção do autor, lancei mão do estudo de sua obra magna, materializada em duas publicações: *Verdade e método* (1997; 2014) e *Verdade e método 2* (2002; 2011). Nesses dois livros, sobretudo em *Verdade e método*, o autor desenvolve e descreve a hermenêutica filosófica, no qual ele se apoia em três campos de conhecimento: a arte, a história e a linguagem. Desta afirmação deriva a constatação da amplitude da obra gadameriana, a qual, é redundante afirmar, eu não tenho qualquer pretensão de perscrutar, neste estudo. Antes, busco iluminar alguns aspectos de sua teoria relacionados aos conceitos de compreensão e diálogo. Ao se aprofundar nos estudos dessas três tradições, Gadamer busca analisar a experiência da verdade em cada uma delas e constrói seu argumento de que há outras formas de acesso à verdade para além do Método. Neste sentido, diálogo e compreensão são abordados sempre tendo em vista esses três campos do conhecimento, que constituem o pano de fundo de toda a discussão gadameriana.

O autor apresenta a “experiência da arte” – distinta da “experiência estética” – como fenômeno hermenêutico em toda a sua pujança, reconhecendo, aí, uma experiência da verdade. Para ele, a experiência é genuína, singular e sempre inédita; portanto, irrepetível. Afirma o filósofo que “quando fazemos uma experiência com um objeto, isto quer dizer que, até agora, não havíamos visto corretamente as coisas e que é agora que nos damos conta de como são.” (GADAMER, 1997, p. 521-522). No caráter irrepetível da experiência, Gadamer reconhece sua historicidade. A experiência hermenêutico-filosófica, portanto, é experiência histórica. Neste sentido, a verdadeira experiência não é aquela que busca olhar para o passado de forma neutra, anulando a individualidade do sujeito; nem aquela que pretende reconstruir, a partir do tempo presente, os acontecimentos do passado. Ele defende que é no encontro entre o horizonte do passado e o horizonte do presente que se influenciam mutuamente, que ocorre a verdadeira experiência, estruturada na linguagem e mediada por ela. A historicidade e a linguisticidade, portanto, são características centrais da compreensão. É a linguagem, segundo Gadamer (1997), que determina o objeto e a realização hermenêutica. Portanto, sem linguagem, não existe experiência hermenêutica, “pois a relação humana com o mundo é linguística e, portanto, compreensível em geral e por princípio.” (GADAMER, 1997, p. 668). É precisamente o aspecto linguístico que confere à hermenêutica seu caráter universal.

A síntese da articulação entre as tradições da arte, da história e da linguagem, apresentada no parágrafo anterior, evidencia um oceano de possibilidades temáticas da hermenêutica filosófica de Gadamer. Nesta pesquisa, à medida que fui me aprofundando na leitura desse autor, os temas foram sendo alinhavados, formando teias de sentido que, a cada nova leitura, revelavam novas ligações e possibilitavam outras camadas de compreensão. Entre as muitas categorias teóricas importantes discutidas por Gadamer, conforme já sinalizei, destaquei, neste estudo, a compreensão e o diálogo, uma vez que noto um potencial dialógico entre esses conceitos e o conceito de escuta, foco desta tese.

Gadamer não se dedica à discussão sobre escuta, propriamente. Todavia, percebo um atravessamento da hermenêutica filosófica pelo interesse no aspecto humano e pelo cuidado com o outro. O estudo de sua teoria não me deixou dúvidas de que, no seu discurso sobre compreensão – que, nessa abordagem, não está restrita à compreensão textual, mas à compreensão de tudo e de todos –, habita uma profunda preocupação com o respeito, o cuidado e a escuta ao outro. Esses princípios, parece-me, permearam não apenas seus estudos, mas a sua vida. Compreender, em sentido amplo, como abertura ao outro, acolhimento aos dizeres do outro, é um valor que está diluído em todo o seu discurso. Neste sentido, corroboro Vattimo e Zabala (2005, p. 40), ao afirmarem que “a vida e o temperamento de Gadamer estiveram condicionados pela necessidade de ‘entender os outros’, dado que viveu em um século de guerras e de catástrofes, quando ninguém parecia escutar o outro”.²⁴ É do seu horizonte, marcado por conflitos, pela não escuta, pelo individualismo, que Gadamer busca resgatar o valor humano do diálogo e da compreensão.

A Hermenêutica Filosófica, como já foi dito, tem a fenomenologia como solo, ou seja, como base, e deriva da tradição hermenêutica. Todavia, não pode ser confundida com a fenomenologia, tampouco com a hermenêutica tradicional, embora traga, delas, muitos elementos; em sua maioria, revisados. Em um esforço de diferenciação de sua abordagem – mas não de negação de suas origens –, Gadamer aponta diferenças entre seu pensamento e o de Heidegger, em relação à concepção de hermenêutica. Neste sentido, argumenta que, em Heidegger, esse conceito possui o sentido de “doutrina” ou “método”, ao passo que, para ele, a Hermenêutica constitui

²⁴ Tradução livre do texto original: “la vida y el temperamento de Gadamer estuvieron condicionados por la necesidad de «entender a los otros», dado que vivió en un siglo de guerras y de catástrofes, cuando nadie parecía escuchar al otro” (VATTIMO E ZABALA, 2005, p. 40).

“uma teoria da experiência real que é o pensamento.” (GADAMER, 2014, p. 23). A superação da hermenêutica como método, constituindo-se, portanto, em uma abordagem teórico-filosófica, é uma especificidade da abordagem gadameriana. O filósofo não deixa dúvidas de que o sentido de sua teoria é filosófico e não metodológico. Todavia, conforme pontua no prefácio à segunda edição de *Verdade e Método*, o fato de ter utilizado, em sua abordagem, o termo “hermenêutica” – historicamente associado à metodologia de interpretação de textos – desencadeou críticas à sua obra relacionadas à ausência de encaminhamentos metodológicos. Contra essas críticas, esclarece:

Não foi minha intenção desenvolver uma “doutrina da arte” do compreender, como pretendia ser a hermenêutica mais antiga. Não pretendia desenvolver um sistema de regras artificiais capaz de descrever o procedimento metodológico das ciências do espírito, ou que pudesse até guiá-lo. Minha intenção tampouco foi investigar as bases teóricas do trabalho das ciências do espírito, a fim de transformar em prática os conhecimentos adquiridos. Se, das investigações apresentadas aqui, surgir alguma consequência prática, isso certamente não ocorre para um “engajamento” não-científico, mas em vista da probidade “científica” de reconhecer o engajamento que atua em todo compreender (GADAMER, 2014, p. 14).

O fato de não ter se debruçado sobre o aspecto metodológico não significa que o autor menospreze ou invalide o uso do método nas investigações das “ciências do espírito”. Crítico ferrenho do método científico, Gadamer não ataca sua validade. Todavia, questiona a hegemonia do conhecimento e da verdade, historicamente atribuída às ciências da natureza; assim como a utilização, pelas ciências do espírito, do método científico das ciências naturais. Considerando que o conhecimento das ciências do espírito, ou seja, o conhecimento sobre o humano e o social, é de natureza distinta do conhecimento das ciências naturais, é incompatível, para Gadamer, a utilização do mesmo método. Todavia, é do próprio autor a afirmação de que faz parte do trabalho das ciências do espírito o uso de métodos. No cerne da real intenção desse filósofo, não está a preocupação com metodologias, pois seu interesse é filosófico. Portanto, “o que está em questão não é o que fazemos, o que deveríamos fazer, mas o que nos acontece além do nosso querer e fazer” (GADAMER, 2014, p. 14), e isso que nos acontece é a experiência da compreensão. Não somos ilhas. Queiramos ou não, a todo momento estamos nos relacionando com o mundo. O compreender, enquanto acordo, impõe-se no mundo, nas relações, independente de nossa vontade.

3.3.3 *Compreensão e diálogo: uma relação visceral*

Ao eleger os conceitos de “compreensão” e “diálogo”, segundo a filosofia gadameriana, é importante destacar que esses conceitos estão intrinsecamente imbricados e, a eles – que aqui figuram como conceitos-chave da discussão – vinculam-se outros, a exemplo de “verdade”, “jogo”, “horizonte”, “experiência”, “tradição”, “autoridade” e “preconceito”. Contudo, ainda que figurem como categorias importantes – e algumas até centrais – da hermenêutica filosófica de Gadamer, estas não constituem focos desta tese. Portanto, se e quando abordados, terão a função de auxiliar a discussão sobre compreensão e diálogo. Mas qual o lugar ocupado por esses dois conceitos no pensamento gadameriano? O que ele entende por compreensão e diálogo?

O par compreensão e diálogo representam, conforme meu entendimento, a espinha dorsal da hermenêutica filosófica. Heidegger influenciou profundamente Gadamer com sua ideia de uma fenomenologia hermenêutica, da qual se afastou posteriormente, não chegando a desenvolvê-la. Porém, muito antes do contato de Gadamer com seu mestre mais importante, ele já demonstrava grande interesse pelos gregos e pelo tema do diálogo. Como Gadamer (2012) afirma em sua autoapresentação, Platão foi, por muito tempo, o centro de seu trabalho e foi exatamente sua paixão pela filosofia grega socrática que o levou até Heidegger. Em outra passagem do mesmo texto, ele acrescenta:

O que pessoalmente me interessou em Heidegger foi que, agora, por vez primeira, poderíamos “recuperar” o filosofar dos gregos, uma vez que a história da filosofia, escrita por Hegel e reescrita pela “história dos problemas” do neokantismo, havia perdido seu *fundamentum inconcussum*, a autoconsciência. (GADAMER, 2012, p. 30-1, grifo do original).

Estudioso esmerado do platonismo, Gadamer apresenta em seus escritos forte influência dessa corrente filosófica, a exemplo da problematização sobre verdade e sobre diálogo. Considero, portanto, que o diálogo é uma marca indelével da filosofia gadameriana. Tendo essa acepção como verdadeira, seria a hermenêutica filosófica adequada aos nossos dias tão pouco afeitos às relações dialógicas? No contexto atual, marcado pelo distanciamento entre as pessoas e, portanto, pela ausência de diálogo, penso que a hermenêutica filosófica se insinua não apenas como uma teoria relevante, mas como uma filosofia, uma práxis, como define Gadamer (2011; 2014),

um modo de relacionamento com o mundo, com o outro. Não por acaso, Kahlmeyer-Mertens (2017, p. 15) afirma que essa “a filosofia gadameriana, alentada e reconhecida no século passado, adentra o XXI influenciando – por força de sua pertinência – o pensamento do presente”.

Mas o que é diálogo? Entendo que, para Gadamer, o sentido do diálogo não corresponde a um procedimento, mas, a um princípio filosófico que impregna toda a teoria desenvolvida por ele. Nessa abordagem, diálogo é conversação (GADAMER, 2014) entendida em sentido amplo. Constitui-se em uma experiência histórica e linguística que se dá a partir do horizonte do intérprete e do horizonte do interpretado. Neste caso, aquilo que se interpreta pode ser um texto, mas não apenas isto. A noção contemporânea de hermenêutica amplia esse aspecto. Para a hermenêutica filosófica, portanto, a compreensão é acontecimento que ocorre no diálogo com o outro, com uma obra de arte, com a história e com tudo aquilo que, estando no mundo, seja passível de ser compreendido.

A compreensão não é algo que se possa realizar de modo solitário, pois pressupõe sempre um interlocutor. O “entrar em diálogo” constitui, segundo esse filósofo, na tarefa da hermenêutica filosófica, tendo em vista que o sentido dessa teoria é a compreensão e que é na fusão de horizontes promovida pelo diálogo que ela se efetiva. A compreensão, assim como a verdade, portanto, estão atreladas ao diálogo e, conseqüentemente, à linguagem, uma vez que ela constitui o “médium” da experiência dialógica.

A linguagem, elemento que confere à compreensão o caráter de universalidade, constitui em Gadamer (2011) aquilo que possibilita o acesso ao verdadeiro ser das coisas. Aqui, não se trata apenas da linguagem humana, mas também da “linguagem das coisas”. As coisas não são objetos ou instrumentos dos quais nos servimos e, em seguida, descartamos, adverte o autor. São algo com um “ser próprio” – como uma linguagem – que, mesmo quando desconsiderada pela arbitrariedade do homem, oferece resistência ao seu uso inadequado. Esse ser das coisas precisa ser escutado. É o que nos diz Gadamer (2011, p. 84), em outras palavras: “a linguagem das coisas é algo a que não ouvimos suficientemente e que deveríamos escutar melhor”. Considerando que o interesse desse filósofo é compreender o ser das coisas – diferente do de seu mestre, Heidegger, que buscava

compreender “a coisa em si” – não admira que a linguagem tenha posição tão determinante na sua teoria.

Gadamer, todavia, não se debruça sobre a linguagem formal ou o aspecto técnico da linguagem. A ele, interessa a linguagem dialógica, aquela que se coloca como médium da experiência de compreensão, o que o leva a afirmar que “o problema hermenêutico não é, pois, um problema de domínio correto da língua, mas de correto acordo sobre um assunto, que se dá no *medium* da linguagem.” (GADAMER, 2014, p. 499, grifo do original). Esse acordo que se dá no diálogo implica em uma “linguagem comum”. A linguagem comum resulta da fusão de horizontes. Aquilo que a compreensão revela, ou seja, aquilo que “vem à fala”, na experiência hermenêutica do diálogo, vem em uma linguagem da qual nem o intérprete nem o interpretado possuem a posse. Trata-se de uma linguagem constituída com a participação de ambos. Não é possível, portanto, chegar ao acordo sem que se elabore essa linguagem comum que comunica a verdade. É importante frisar que todo esse processo não guarda qualquer relação com aspectos metodológicos. Talvez por isso e contra as tentativas de metodologizar suas ideias, Gadamer (1997, p. 329) alerte que

Este não é um processo externo de ajustamento de ferramentas, e nem sequer é correto dizer que os companheiros de diálogo se adaptam uns aos outros, mas que ambos vão entrando, à medida que se estabelece a conversação, sob a verdade da própria coisa, e é esta a que os reúne numa nova comunidade. O acordo na conversação não é uma mera representação e impor o próprio ponto de vista, mas uma transformação rumo ao comum, de onde já não se continua sendo o que se era.

A experiência hermenêutica, ou seja, a compreensão, é transformadora. Pode-se dizer que essa experiência tem, na linguagem, seu solo e seu modo de acontecer? Gadamer (2011, p. 97, grifo meu) ensina que a linguagem “é a *interpretação prévia pluriabrangente do mundo* e, por isso, insubstituível. Antes de todo pensar crítico, filosófico-interventivo, o mundo já sempre se nos apresenta numa interpretação feita pela linguagem”. Isso significa que sempre que buscamos compreender algo, já trazemos uma compreensão prévia possibilitada pela linguagem. Essa é a ideia por trás da crítica que ele faz à consciência estética e à consciência histórica. Sendo o mundo estruturado linguisticamente, nem a obra de arte, nem a tradição histórica são compreendidas em si, mas na mediação linguística.

O mundo se diz, mostra-se para nós, no aprendizado da língua, na assimilação da língua materna. Isso constitui, segundo Gadamer, uma primeira abertura ao mundo. Ouso, aqui, ilustrar minha compreensão. Para isso, utilizo o exemplo de uma criança pequenina que chora com fome e para a qual se pergunta, na tentativa de confirmar o motivo do choro, se ela quer sua mamadeira. No caso de uma criança brasileira – cuja língua materna é o português brasileiro – é esperado que se utilizem palavras como: “mamadeira”, “mingau” ou outros sinônimos. Desse modo, a pergunta feita poderia ser “Você quer sua mamadeira de mingau?”. Certamente, a criança, com desenvolvimento adequado à compreensão da linguagem oral, não teria dificuldades para compreender essa pergunta e responderia utilizando-se da linguagem oral ou de outras formas de linguagem. Isso só é possível porque a língua materna lhe possibilita essa abertura à compreensão. Porém, se, para a mesma criança for perguntado “Do you want your baby bottle of porridge?” ou “Quieres tu biberón de gachas?”, certamente, ela não compreenderá, pois nenhuma dessas é sua língua materna. Portanto, não existe a abertura necessária para a compreensão. Essa primeira abertura do ser ao mundo, então, não cabe a nenhuma outra língua senão à língua materna. Mas é importante compreender que não estagnamos nessa primeira abertura. Por meio da linguagem, considerada em seu sentido amplo, outras aberturas vão se apresentando.

Com esse exemplo, fica claro que a abertura constitui um princípio básico da compreensão. Sem abertura à coisa que se pretende compreender, não há compreensão. Abertura é abertura à tradição, que se constitui em forma de experiência hermenêutica.

Na interpretação mediada pela linguagem, a formação conceitual jamais consistirá em um começo primordial. Como diz o filósofo, essa formação de novas ideias resultante da interpretação “não equivale a forjar uma nova ferramenta a partir de um material apropriado, uma vez que se trata de um continuar a pensar na língua que falamos e na interpretação do mundo nela contida. Nunca se trata de um começar do zero” (GADAMER, 2011, p. 97).

Além de constituir um movimento de continuidade forjado na e pela linguisticidade, o compreender se dá, como já foi destacado, a partir de horizontes que carregam um acervo de preconceitos herdados da tradição. O termo horizonte, ensina Gadamer (1997), é empregado pela filosofia para indicar a relação do pensamento

com sua determinação finita. Para esse filósofo, todo conhecimento e ação humanos emergem de um horizonte pré-reflexivo alicerçado na história e na linguagem. A acepção de horizonte aqui veiculada não corresponde ao que se pode enxergar a partir de um ponto de vista, caracterizando-se como um âmbito limitado. O termo abarca, além dos preconceitos já mencionados, a “situação hermenêutica” determinada por eles.

O conceito de situação, conforme o autor explica, é caracterizado pelo estar *na* situação e não pelo estar *diante da* situação. Uma vez que não estamos diante da situação, não nos é possível olhar para ela de fora e analisá-la objetivamente. Nos cabe iluminá-la, tarefa esta que não nos é possível cumprir completamente. É isso que ocorre na situação hermenêutica, ou seja, na situação na qual nos encontramos face a uma tradição que buscamos compreender. Nesse caso, a iluminação da situação consiste na reflexão histórico-efetual segundo a qual é preciso “que se aprenda a conhecer-se melhor a si mesmo e se reconheça que os efeitos da história efetual operam em toda compreensão, esteja ou não consciente disso” (GADAMER, 1997, p. 450). O autor acrescenta que a negação dos efeitos da história sobre o compreender, balizada pela “fé metodológica”, tem graves consequências, podendo levar à deturpação do conhecimento. A via para prevenir que isso aconteça é a tomada de consciência acerca dos efeitos da história. A consciência da história efetual é, portanto, consciência da situação hermenêutica.

O horizonte não corresponde a algo fechado, delimitado por barreiras. Na definição de Gadamer (1997, p. 554), constitui-se em “algo no qual trilhamos nosso caminho e que conosco faz o caminho”. Desse modo, no exercício de compreender, levamos conosco nossos horizontes. Não nos é possível nos ausentarmos dele rumo a uma situação, a um outro horizonte que buscamos compreender. Na verdade, no compreender, deslocamo-nos a situações estranhas, mas o fazemos sempre tendo conosco o nosso horizonte.

Admitir que se compreende a partir de um horizonte significa admitir que se compreende a partir de preconceitos. Gadamer (2014, p. 360) explica que, “em si mesmo, ‘preconceito’ (*Vorurteil*) quer dizer um juízo (*Urteil*) que se forma antes do exame definitivo de todos os momentos determinantes segundo a coisa em questão.” Compreendendo-se que o juízo pode ser tanto negativo quanto positivo, é um erro considerar – como o fez o iluminismo (*Alfklärung*) – que o conceito de preconceito

corresponda a um falso juízo. O descrédito ao qual o iluminismo leva o preconceito, também se aplica à tradição e à autoridade. Na sua ânsia objetivista, destitui a tradição de sua autoridade conferindo-a à razão. Nas palavras de Gadamer (2014, p. 363):

Seja como for, a tendência geral da *Alfklärung* é não deixar valer autoridade alguma e decidir tudo diante do tribunal da razão. Assim, a tradição escrita, a Sagrada Escritura, como qualquer outra informação histórica, não pode valer por si mesma. Antes, a possibilidade de que a tradição possa ser verdade depende da credibilidade que a razão lhe concede. A fonte última de toda autoridade já não é a tradição, mas a razão.

A tradição que subjaz a investigação nas ciências do espírito constitui autoridade e conservação. Quando diz que a tradição é “essencialmente conservação”, Gadamer se reporta à ação da tradição nas mudanças que ocorrem na história. Essa ação tem o caráter de conservação, pois, mesmo diante das transformações mais turbulentas, como em tempos de guerras e revoluções, “em meio à suposta mudança de todas as coisas, conserva-se muito mais do que era antigo do que se poderia crer, integrando-se com o novo numa nova forma de validade” (GADAMER, 2014, p. 374). A autoridade da tradição nada tem a ver com o sentido de autoritário. Trata-se de uma autoridade que se estabelece pela via do respeito e do reconhecimento. De modo muito direto, Gadamer (2014, p. 372) define tradição: “é isso, precisamente, que denominamos tradição: ter validade sem precisar de fundamentação”. Ocorre, porém, que essa tradição já foi legitimada no curso da história e é isso que lhe confere autoridade. Isso quer dizer que a tradição possui, em si, um respaldo, impõe autoridade e respeito.

A autoridade da tradição, a exemplo da autoridade das pessoas, não se funda na submissão, mas no conhecimento e reconhecimento. Uma pessoa só possui autoridade mediante o reconhecimento do outro de sua autoridade. Do contrário, terá apenas autoritarismo. Assim também a autoridade da tradição, que não é dada, mas construída, erige-se sobre um reconhecimento racional. Ou seja, trata-se de “uma ação da própria razão que, tornando-se consciente de seus próprios limites, atribui a outro uma perspectiva mais acertada.” (GADAMER, 1997, p. 419). A tradição não é algo distante de nós. Estamos imersos nela. Escutar e respeitar a tradição, assim como obedecer a autoridade é uma exigência para o compreender hermenêutico filosófico. A autoridade, nesse caso, é entendida como uma espécie de voz mais experiente. Reconhecer a autoridade não significa abrir mão das próprias ideias, anular-se ou praticar uma obediência “cega”. Se assim ocorresse, prevaleceria

apenas a voz da tradição e isso não corresponde ao acontecimento da compreensão. Como tenho insistido, nessa abordagem, a compreensão não constitui o ponto de vista de um ou de outro, mas a fissão de horizontes. Aquilo que a tradição nos fala, orienta Gadamer (1997), não constitui arbitrariedade, mas algo que deve ser examinado. A tradição, porém, não é inquestionável. Ao contrário, ela deve ser inquirida para que possa ser compreendida, pois sem perguntas não existe compreensão.

Voltando o foco agora para a discussão sobre preconceito, é importante compreender que, ao reabilitar o preconceito, restituindo-lhe o sentido positivo, soterrado pela *Aufklärung*, Gadamer afirma os preconceitos como condição da compreensão. Para ele, os preconceitos constituem a “realidade histórica” do ser do indivíduo (GADAMER, 1997). Enquanto estrutura prévia da compreensão, os preconceitos não podem ser negados ou suspensos, mas, ao contrário, devem ser colocados “em jogo”, no movimento do compreender. Nesse sentido, nada pode ser compreendido do marco zero, pois a toda compreensão antecede uma compreensão prévia possibilitada pelos preconceitos que compõem o horizonte do intérprete. Esses conceitos prévios, herdados da tradição, mas também determinados pela linguagem, não representam uma ameaça à compreensão. Ao contrário, “é necessário que nos apossamos de todos os nossos preconceitos para, com eles e apesar deles, tratarmos do que nos interessa conhecer.” (FROTA, 2001, p. 114). São os preconceitos que conduzem o indivíduo no seu deslocamento rumo à compreensão do novo, mas a compreensão desse novo não extingue os preconceitos. É na tensão entre os preconceitos do intérprete e a verdade do interpretado, que, por sua vez, é dotado de alteridade, que se inicia o processo de compreensão. Cito Gadamer, que sintetiza brilhantemente a problemática do preconceito na hermenêutica filosófica.

Os preconceitos não são necessariamente injustificados e errôneos, de modo a distorcer a verdade. Na realidade, o fato de os preconceitos, no sentido literal da palavra, constituírem a orientação prévia de toda nossa capacidade de experiência é constitutivo da historicidade de nossa existência. São antecipações de nossa abertura para o mundo, que se tornam condições para que possamos experimentar qualquer coisa, para que aquilo que nos vem ao encontro possa nos dizer algo. De certo, isso não significa que estejamos cercados por um muro de preconceitos, e que somente permitiríamos o acesso a quem mostrasse seu passaporte, contendo a seguinte inscrição: aqui não se diz nada de novo. Ao contrário, é bem-vindo o hóspede que promete nos trazer algo novo para nossa curiosidade. (GADAMER, 2011, p. 261)

O preconceito, portanto, está na base de toda a teoria Gadameriana. Não há como se falar de compreensão e diálogo, no âmbito dessa abordagem, sem reconhecer a centralidade desse conceito. As investigações de Gadamer (2014), como o próprio conclui, evidenciam que não é possível verdade e compreensão livres de preconceito. A compreensão, que também é interpretação, entendida como acontecimento hermenêutico-filosófico, mantém uma relação simbiótica com o diálogo. É por meio do diálogo, experiência hermenêutica por excelência, que se realiza a compreensão, o acordo mútuo no qual a verdade vem à fala.

4 “DOCÊNCIA ESCUTANTE”: UM DIÁLOGO SOBRE ESCUTA E OFÍCIO DOCENTE

Eu tinha, na verdade, desde menino, um certo gosto docente, que jamais se desfez em mim. Um gosto de ensinar e de aprender que me empurrava à prática de ensinar que, por sua vez, veio dando forma e sentido àquele gosto. Umas dúvidas, umas inquietações, uma certeza de que as coisas estão sempre se fazendo e se refazendo e, em lugar de inseguro, sentia-me firme na compreensão que, em mim, crescia de que a gente não é, de que a gente está sendo. (FREIRE, 2001, p. 40)

4.1 O rio da escuta corre no leito da docência (ou seria “das docências”?)

Neste capítulo, abordarei aspectos do que, defendo, vem a ser uma “Docência Escutante”, o que defino como uma cultura docente amalgamada de saberes e práticas afinados com ideais de respeito, reconhecimento, parceria e escuta a bebês e crianças.

A figura do professor, assim como a atividade docente, creio que já deixei claro, atraem meu interesse há bastante tempo. Ultimamente, tenho me preocupado com o rumo que a docência tem tomado enquanto atividade socialmente constituída. O desgaste da visão social do(a) professor(a), sua desvalorização, a falta de reconhecimento de seu saber próprio, o desrespeito à sua autonomia, a coisificação²⁵ desses sujeitos, a subestimação de seu potencial como pesquisadores e formadores são apenas alguns aspectos entre tantos outros que eu poderia enumerar, ao abordar a atividade docente na contemporaneidade. Todas essas são questões factíveis e facilmente perceptíveis, no cotidiano da docência em Educação Infantil, na qual estou imersa como professora há doze anos e onde resolvi mergulhar nos últimos seis como pesquisadora.

Persigo um movimento dialógico com os temas docência e escuta, articulando elementos do passado com aspectos contemporâneos a fim de construir uma compreensão acerca da docência em Educação Infantil no Brasil.

Em dado momento da feitura desta tese, enquanto estudava e tentava estabelecer nexos entre os temas “escuta” e “docência”, tive um *insight*. Ao olhar para todas aquelas ideias rabiscadas, formando uma espécie de mapa mental, comparei a discussão sobre escuta, que me propus a fazer nesta iniciativa de pesquisa, a um

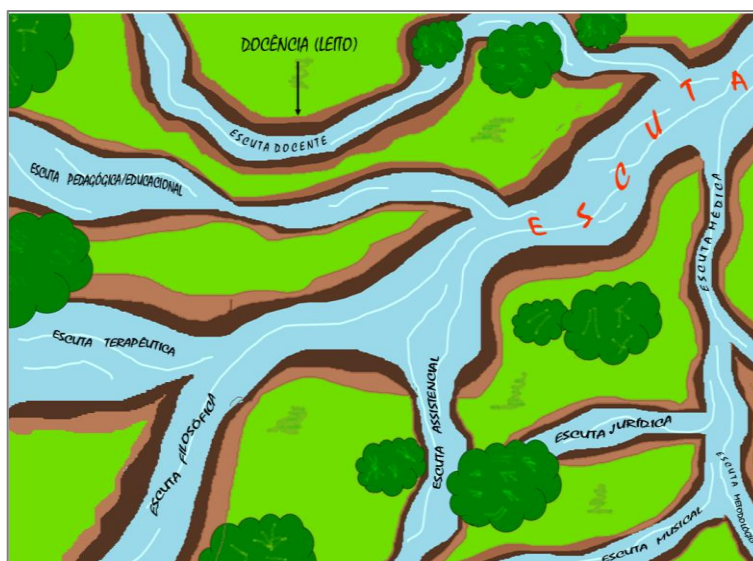
²⁵ Conceito empregado por Marx para criticar o reducionismo capitalista do trabalhador ao valor do que ele poderia produzir.

braço de um grande rio: o “rio da escuta”, formado pelas ideias que me vinham no momento como enxurradas após uma forte chuva. Ali, esbocei um desenho desse rio, que, posteriormente, digitalizei. Nesse momento, olho para o desenho, tão infantilizado, e constato o quanto fui cerceada em relação ao desenho. Amo desenhar desde muito pequena, mas pouco desenvolvi essa habilidade. À memória, vêm-me agora lembranças das tantas vezes que falei, quando criança, de todas as formas que conseguia, sobre o meu interesse pelo desenho. Qual a relevância de trazer essas memórias? Estamos falando de escuta, enquanto me dou conta de que nunca fui escutada pelas minhas professoras, quando tentava comunicar esse interesse e muitos outros, ignorados em nome do “bom” ensino mecanizado das letras e dos números. Quantas vezes terei sido repreendida por desenhar no caderno ou nas páginas dos livros? Quantos castigos terei cumprido por desenhar com carvão, torrões de barro, nas calçadas ou no muro da escola?

Felizmente, também me recordo de momentos incríveis. Lembro, e chego a sentir o cheiro de terra molhada – de quando minha mãe, nas manhãs após noites chuvosas, nos mostrava como o chão estava “bom para desenhar”. Com um graveto, ela riscava o chão molhado do quintal e sugeria que desenhássemos. Uma sabedoria que a necessidade ensinara: com muitos filhos pequenos, garantia, assim, algum tempo de “sossego” para cuidar dos filhos menores ou de outras tarefas da casa. Eu e meus irmãos sempre transformávamos aqueles momentos em diversão e fantasia. Histórias fantásticas brotavam da lama que, aos poucos, cobria nossos pés e mãos. O quintal virava palco de uma competição de narrativas sobre bruxas más, dragões ferozes, lindas princesas, animais imaginários, valentes heróis, guerreiros destemidos. A cada novo desenho que um de nós concluía, seguia-se uma narrativa compartilhada com os outros irmãos que se divertiam, assustavam-se ou simplesmente riam do desenho “mal feito”.

Voltando do meu devaneio, decido que, apesar do meu parco talento para o desenho – e da insegurança quanto a colocar em uma tese um desenho tão “infantil” –, deixarei agir a minha criança, pois a menina Rosalina, essa que tanto quis desenhar em outros tempos, não sofre desses filtros, temores e inseguranças da adulta que me tornei. É ela que, sem hesitar, expõe seu lindo desenho para compartilhar com todos a imagem que tem acerca da escuta docente.

Imagem 16 - Desenho representativo da metáfora do Rio da escuta



Fonte: Acervo da pesquisa.
Elaboração própria.

O tema escuta é elemento de discussão em diversas áreas das ciências e da filosofia. Conforme ilustrado no “rio da escuta”, a escuta permeia áreas como a música, a filosofia, a educação, o direito etc. Em cada “leito” desses, o tema vai assumindo feições distintas, mas preserva algo em comum, pois todos esses braços pertencem ao mesmo rio. Posteriormente, retomarei esse assunto, que antecipo aqui para introduzir a discussão sobre docência. Inserida no campo educacional, a docência é uma atividade atravessada, cada dia mais, pela necessidade de cultivo da escuta. No desenho, separo docência e educação em braços distintos do rio da escuta. Embora docência e educação sejam temáticas e áreas imbricadas, para essa pesquisa, importa olhar para a docência, e não para a educação, de modo geral. Ademais, entendo que a escuta está presente (ou deveria estar) nos diversos espaços, experiências, sujeitos que compõem o campo educacional. E, aqui, interessa-me a escuta de um personagem específico desse todo: a escuta do professor, especificamente, o que trabalha na creche, ou seja, a escuta docente aos bebês e crianças bem pequenas. O leito pelo qual corre a água da escuta abordada aqui é, portanto, o da docência e não o da educação em geral. Compreender a escuta de professoras e professores de Educação Infantil, perpassa, segundo meu entendimento, pelo desvelamento da constituição histórica e social da docência como atividade profissional de suma importância para a formação dos indivíduos e das

sociedades.

Ao lançar luzes sobre a docência como um ofício histórica e socialmente construído, essa discussão promove reflexões sobre a constituição da docência na Educação Infantil e suas especificidades. Neste sentido, defendo que a docência, na Educação Infantil, é (ou precisa ser) uma “Docência Escutante”, uma vez que enxergo a escuta como aspecto fulcral de uma docência democrática, humanizada e humanizadora.

O que vem a ser a docência? Será, este substantivo, singular ou plural? O caminho mais curto para essas respostas é a consulta ao dicionário, que apresenta dois significados para esse verbete: “ato de ensinar; exercício do magistério, ensino” ou “qualidade de docente” (DOCÊNCIA, 2015). Todavia, esse também é o caminho mais óbvio e o mais empobrecido. As pretensões filosóficas desse texto extrapolam os limites da definição de um verbete, assim como os de uma resposta acabada. A intenção é refletir sobre essa atividade. Para isso, os questionamentos precisam permanecer vivos. Portanto, será que docência é isso mesmo? Ou melhor, será que é apenas isso que significa a docência?

A docência é, contraditoriamente, uma e várias. Embora em cada etapa educacional, em cada contexto, com cada grupo distinto, possa assumir feições distintas, há um elemento comum em qualquer contexto docente, o sentido educativo, formativo desse trabalho. O educar, diferente do ensinar, é algo muito mais amplo e complexo. Trata-se de uma ação comprometida com a ampla formação do indivíduo e não apenas com um ensinamento específico, como o dos conteúdos curriculares, por exemplo. Neste sentido, corroboro Arroyo (2013), que aponta a formação como o *subsolo comum da docência*, ou seja, como o elemento comum que identifica cada professora e professor independente do tempo ou do espaço de atuação. Noutras palavras, não importa de que docência se fale, a lógica da formação do outro será sempre o lugar comum das diferentes docências. O sentido do ser professor, portanto, sempre passa pelo desafio e privilégio de contribuir com a formação de alguém. Neste sentido, a docência é compreendida como algo singular.

A compreensão da docência perpassa por dar atenção às diversas dimensões que envolvem essa ocupação, considerando sua complexidade e abrangência. Retomando a ideia de que a docência é uma e várias, ao mesmo tempo, destaco a necessidade de considerar as docências em sentido plural, que se abrigam

sob esse guarda-chuva que é o campo da docência. Gatti *et al.* (2019, p. 19) formulam um conceito de docência segundo o qual,

a docência deixou de ser uma ação espontânea, que pode ser desenvolvida por intuições, apenas, para se tornar campo de ação com base em fundamentos filosófico-sociais, histórico-psicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas para a ação educacional voltada às novas gerações, em que linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas constituem seu cerne.

O pequeno recorte evidencia o quão complexa, exigente e específica se constitui essa atividade. Em uma perspectiva global, docência pode ser definida práxis pedagógica; e política de ensinar e educar, desenvolvida, especificamente, por profissionais com formação específica para desenvolver o trabalho docente. É uma atividade atrelada, portanto, a uma categoria profissional: os professores e não à ação educativa desenvolvida por qualquer pessoa. Voltando à tese da docência plural, tomei como referência três aspectos a partir dos quais entendo que se pode perceber, de forma mais clara, as diferentes docências: 1) *organização educacional*; 2) *formação docente inicial*; e 3) *contextos de práticas educacionais*.

Em relação ao primeiro aspecto, *organização educacional*, vislumbro a docência organizada em dois grandes grupos, seguindo o fluxo da organização legal da educação brasileira em Educação Básica e Ensino Superior (BRASIL, 1996). Neste sentido, identificam-se, a princípio, duas docências: a docência na Educação Básica e a docência no Ensino Superior (ou docência universitária). O “subsolo comum” (ARROYO, 2013) dessas duas docências, ou seja, sua finalidade formativa, é bem diferente do solo sobre o qual cada uma se desenvolve. Percebo um fosso entre a docência no Ensino Superior e a docência na Educação Básica, criado e perpetuado por discrepâncias relacionadas às condições de trabalho, autonomia, remuneração, estrutura de carreira, valorização social, entre outros aspectos. Todavia, é a formação a dimensão que considero primordial na diferenciação dessas docências.

A legislação brasileira é clara ao definir a formação inicial em cursos de licenciatura de graduação plena em nível superior para docentes da Educação Básica (BRASIL, 1996). É preciso reconhecer que esse é um avanço importante na história da docência básica no Brasil. Até a década de 1990, não havia parâmetros claros para a definição do perfil docente para a Educação Básica, nem obrigatoriedade de uma formação específica para o exercício do magistério. Com isso, quero destacar que,

atualmente, existem não apenas orientações legais, mas também políticas públicas de formação de professores que alicerçam a docência na Educação Básica.

Quando se trata da docência no Ensino Superior, todavia, a formação específica inexistente. Na linguagem de Morosini (2000), a docência no Ensino Superior é uma “caixa de segredos”, pois a legislação é silenciosa e omissa em relação a esse tema. Ao professor do Ensino Superior não se exige formação em licenciaturas ou didático-pedagógica, podendo atuar no ensino superior qualquer profissional oriundo de cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*. Esses cursos, todavia, não fornecem o necessário para a construção de saberes didático-pedagógicos para a docência no Ensino Superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014. MAGALHÃES; PORTO, 2021).

Os programas pós-graduação *Stricto Sensu* acolhem candidatos das mais distintas áreas do conhecimento e com formações superiores diversas. Ao final, porém, todos estarão “aptos” a atuarem como professores no Ensino Superior. Essa falta de unidade nos processos formativos de professores universitários, como observa Morosini (2000, p. 111), é um aspecto que favorece a disparidade de perfis de professores que exercem a docência universitária. Neste sentido, há alguns que possuem “formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros, que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e, outros ainda, sem experiência profissional ou didática”.

Diante dessas afirmativas, considero relevante refletir sobre os saberes na docência no Ensino Superior, uma vez que concordo com Magalhães e Porto (2021, p. 456-57), quando dizem que “o domínio desses saberes por parte do professor é uma das condições necessárias para a efetivação de um Ensino Superior de qualidade”. Se não há uma formação de base que garanta um assolho comum de saberes a esses professores, como e onde são construídos os saberes do professor do Ensino Superior? Que saberes ele mobiliza em suas práticas? Referenciadas por Magalhães e Porto (2021), as professoras Selma Garrido Pimenta e Léa Anastasiou, estudiosas dessa temática, afirmam que os saberes acionados pelos professores universitários em suas práticas pedagógicas são saberes da experiência dos alunos que foram um dia. Um caminho alternativo a essa problemática é apontado por Magalhães e Porto (2001). Argumentando acerca da insuficiência do saber específico e da necessidade de construção de saberes pedagógicos pelos professores do Ensino Superior, as autoras dão relevo à experiência da pesquisa sobre o ensino e a escola

no âmbito da universidade como possibilidade de construção de saberes pedagógicos. Nesta perspectiva, a pesquisa na universidade é compreendida como um solo fértil à produção de saberes pedagógicos, tendo por finalidade “revelar os significados que os professores atribuem às próprias ações, os saberes que são mobilizados por estes profissionais, quando enfrentam situações adversas do ensino e as teorias que lhes servem de aprofundamento.” (MAGALHÃES; PORTO, 2021, p. 465).

Interrompo as reflexões sobre a docência no Ensino Superior por aqui e direciono o foco para a docência na Educação Básica, uma vez que é no âmbito dessa docência, mais especificamente no contexto da docência na Educação Infantil, na creche, que se situa meu tema de pesquisa: a escuta aos bebês e crianças bem pequenas. Trago agora para o diálogo o segundo critério mencionado para se pensar a pluralidade da docência: *formação docente inicial*. No que diz respeito a esse aspecto, lembro que, embora os professores atuem em uma macro área comum, que é a Educação Básica, estes se subdividem em dois grupos: “docência multidisciplinar” e “docência especializada”.²⁶

O primeiro ponto a ser levado em consideração, quando se discutem estas duas docências, é a diferença que a legislação estabelece em relação à docência especializada e a docência multidisciplinar.

É irrefutável que a LDB dá um passo adiante ao definir a formação em nível superior como condição para a docência na Educação Básica. Todavia, institui uma exceção em relação, especificamente, à docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, em relação à docência multidisciplinar. A lei estabelece que, para os professores dessas etapas educacionais, é admissível a formação de nível médio na modalidade Normal como exigência formativa mínima (BRASIL, 1996). Seria, essa exceção, fruto apenas da necessidade social de incluir os tantos professores de nível médio em atuação quando a lei foi aprovada? Se é isso, por que não foram considerados os muitos professores que atuavam em áreas específicas sem possuírem licenciaturas? Que ideias estão nas entrelinhas desse dispositivo legal? Haveria, por trás dessa exceção, a ideia de que para a docência com crianças é admissível professores “com menos conhecimento”? São questões

²⁶ Termos utilizados em documentos oficiais para se referirem, respectivamente, à atividade docente de professores das áreas específicas e professores pedagogos.

que pedem reflexões e merecem receber atenção em outros estudos.

Outro aspecto relevante para a discussão sobre docência, tendo como referência a LDB²⁷, é a ausência de uma definição do que constitui essa atividade. Sendo essa lei a principal referência e base legal da Educação Básica no Brasil, causa estranhamento que a “Lei Darcy Ribeiro” sequer mencione o termo docência. A norma legal apresenta-se, portanto, reticente e imprecisa, quando trata da atividade docente, traçando “um perfil profissional que independe do tipo de docência: multidisciplinar ou especializada, por área de conhecimento ou disciplina, para crianças, jovens ou adultos” (BRASIL, 2001, p. 12).

A formação para a docência na Educação Básica, estabelecida pela LDB em 1996, é retomada e detalhada na Resolução nº 1 de 2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que firma as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, em Curso de Licenciatura de Graduação Plena*. Embora não apresente uma concepção clara de docência, o documento dá um passo adiante na construção de uma ideia oficial de docência ao especificar, em seu art. 6º, como competências da docência, o compromisso com valores orientadores de uma sociedade democrática; a consciência do papel social desenvolvido pela escola; o conhecimento dos conteúdos a serem socializados, assim como, de seus significados nos distintos contextos e da articulação interdisciplinar entre esses conteúdos; o conhecimento pedagógico; conhecimentos sobre processos investigativos com vistas ao aperfeiçoamento da prática pedagógica. O documento, todavia, também é reticente quanto à definição de docência. O parecer nº 009 de 2001 do CNE, que aprecia a proposta dessas Diretrizes, concebe a docência como “base da formação, relacionando teoria e prática” (BRASIL, 2001).

Até aqui, não percebo nitidez da compreensão oficial sobre docência no Brasil. Todavia, os documentos referidos são de natureza mais geral. Vislumbrando maior clareza desse aspecto em documentos específicos da formação de professores, analisei as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos Cursos de Graduação em licenciaturas plenas no Brasil. Pareceu-me óbvio que, sendo documentos-guia da docência, apresentassem um entendimento claro sobre docência. A maioria dessas diretrizes curriculares, todavia, silencia em relação a um conceito de docência e, muitas vezes, sequer menciona a atividade do professor. São exceções, neste

²⁷ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Pedagogia, Educação Física e Ciências da Religião.

É importante pôr assento, porém, na constatação de que é nas DCN do curso de Pedagogia, aprovadas em 2005, que são encontradas as referências mais robustas sobre a natureza da docência. Esse documento apresenta, no art. 2º, § 1º, uma compreensão de docência como “*ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas*” (Grifo meu). Acrescenta ainda que o desenvolvimento da docência se dá por meio da “*articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.*” (BRASIL, 2005, grifos meus).

A despeito da pouca clareza de uma visão legal sobre docência no Brasil, é possível perceber que a documentação legal encaminha para uma compreensão de docência como um amálgama que envolve consciência crítica política e social, além de conhecimentos curriculares específicos, conhecimentos teóricos, pedagógicos e investigativos, e, não obstante, exercício da prática docente coerente com os diferentes contextos.

A falta de clareza constatada na documentação oficial acerca do conceito de docência não se encerra nesse âmbito. Cardoso e Farias (2020) oferecem uma importante contribuição em relação a esse assunto, ao apontarem a imprecisão desse conceito na produção acadêmica da área de formação de professores dos últimos anos.

Examinando os artigos, dissertações e teses identificadas para esse EQ, evidenciou-se que *o conceito de docência ainda está pouco problematizado*, dado o diminuto número de produções acadêmicas que o abordam, fazendo parecer que há uma definição tácita no campo de investigação. *As publicações tratam do trabalho docente sem, contudo, delimitar o que seja essa atuação profissional, levando a uma consideração pela aproximação do modus operandi profissional, imiscuindo-se o conceito com o de prática docente.* Os autores desses estudos chegam à compreensão observando a percepção de quem atua na profissão, sem indicar qual a compreensão utilizada na investigação, levando a certa confusão ou senso comum na definição do que seja o conceito de docência. (CARDOSO; FARIAS, 2020, p. 405. Grifos meus).

Adicionalmente, concluem os autores, o entendimento do conceito de docência forjado nos estudos perscrutados é reducionista e limitado à dimensão prática e operacional. Há, portanto, uma esquivia dessa produção acerca de uma análise “omnilateral” da docência. É o interesse oposto que me move nessa escrita, ou seja, o desejo de abordar a docência considerando sua dimensão humana e sua integralidade. A docência compreende o Ser professor e o Ser professor compreende “uma multiplicidade de saberes de vária ordem (teóricos, processuais, contextuais), valores, direitos e deveres” (ALARCÃO, 2020, p. 17).

A terceira dimensão que aponto como fundamental na diferenciação entre docência especializada e docência multidisciplinar é a formação didática e pedagógica. Enquanto o curso de Pedagogia têm como forte característica a formação didático-pedagógica, as licenciaturas em áreas específicas assumiram, historicamente, “um caráter dicotômico no que se refere à formação voltada para os Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar e a Formação Pedagógica, sendo esta responsável pela formação para o exercício da docência” (KLUG, PINTO, 2015, p. 26.161). A cultura formativa dicotômica dos cursos de licenciaturas em áreas específicas atravessou o século XX e permanece presente no século XXI. Neste sentido, corroboro Gatti (2010), em relação à percepção das condições da formação de professores em áreas disciplinares específicas, nesse novo século. Para essa autora, “mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação ‘formação disciplinar/formação para a docência’, na prática, ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas.” (GATTI, 2010, p. 1.357). Ou seja, a prevalência do modelo dicotômico com ênfase na aprendizagem dos conteúdos específicos em detrimento dos conhecimentos didático-pedagógicos.

Outro elemento relevante fica por conta de uma cultura geral de bases filosóficas, sociológicas, históricas e psicológicas, construída no curso de Pedagogia e negligenciada pelos currículos das licenciaturas específicas, que pouco se ocupam desses conteúdos formativos.

A diferença mais notória entre a docência multidisciplinar e a docência especializada, todavia, penso ser o acúmulo de saberes relacionados às disciplinas curriculares com as quais o pedagogo trabalha, diferente do professor especialista, que foca seu trabalho em apenas uma área do conhecimento. Essa característica da docência do pedagogo aparece na documentação oficial, que reconhece a

multiplicidade desses saberes requeridos ao pedagogo, a exemplo do que é explicitado no parecer nº: 5 de 2005 do Conselho Nacional de Educação:

O curso de Pedagogia, desde então, vai amalgamando experiências de formação inicial e continuada de docentes para trabalhar tanto com crianças quanto com jovens e adultos. Apresenta, hoje, notória diversificação curricular, com uma gama ampla de habilitações para além da docência no Magistério das Matérias Pedagógicas do então 2º Grau, e para as funções designadas como especialistas. Por conseguinte, ampliam-se disciplinas e atividades curriculares dirigidas à docência para crianças de 0 a 5 e de 6 a 10 anos e *oferecem-se diversas ênfases nos percursos de formação dos graduandos em Pedagogia, para contemplar, entre muitos outros temas: educação de jovens e adultos; a Educação Infantil; a educação na cidade e no campo; a educação dos povos indígenas; a educação nos remanescentes de quilombos; a educação das relações étnico-raciais; a inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais, dos meninos e meninas de rua; a educação a distância e as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação; atividades educativas em instituições não-escolares, comunitárias e populares.* É nesta realidade que se pretende intervir com estas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. (BRASIL, 2005, p. 4, grifo meu).

A complexidade da docência do pedagogo, determinada desde a base, ou seja, desde a formação inicial, é destacada por Gatti (2010, p. 1.357), quando analisa a formação do pedagogo. A autora aponta as amplas atribuições da licenciatura em Pedagogia e afirma que “a complexidade curricular exigida para esse curso é grande”. Como professora que transita entre a educação de bebês e crianças bem pequenas e de graduandos e pós-graduandos, testemunho essa pluralidade de saberes e vivencios, cotidianamente, os desafios da complexa e “camaleônica” experiência da docência multidisciplinar. Posso afirmar, fazendo uso da licença poética, que a abrangência da docência do pedagogo é o que constitui, ao mesmo tempo, “a dor e a delícia de ser o que é” (VELOSO, 1982). Trata-se de um paradoxo da docência do pedagogo. Aquilo que, em meu entendimento, essa docência possui de mais positivo, que é sua abertura às múltiplas linguagens, contextos e saberes, é, também, o que, muitas vezes, apresenta-se como aspecto negativo desse ofício, visto que dificulta a definição do fazer e a constituição da identidade do pedagogo.

Por último, mas não menos relevante para a compreensão da docência em uma perspectiva plural, destaco os *contextos de práticas educacionais*. Considero que os cenários nos quais o professor atua, entendidos, na perspectiva de Magalhães e Porto (2021), como contextos formativos de produção de saberes pedagógicos, assim como os atores com os quais o docente contracenava, são determinantes de sua

identidade e de seu fazer docente. Com isto, quero argumentar que, vista sob a perspectiva dos diferentes contextos de atuação, o ofício docente na Educação Básica assume outras formas de organização. Uma primeira organização se revela quando a ideia de docência é atrelada às etapas da Educação Básica. Neste sentido, vislumbram-se três agrupamentos de professores, portanto, três docências distintas: docência na Educação Infantil, docência no Ensino Fundamental e docência no Ensino Médio. Além desse arranjo, é preciso considerar as diferenças existentes nas docências desenvolvidas em contextos como educação pública, educação privada, educação especial inclusiva, educação à distância, educação de jovens e adultos, educação noturna, Educação Infantil no berçário, Educação Infantil na creche, Educação Infantil na pré-escola, educação indígena, educação quilombola. São contextos distintos nos quais são atendidos públicos diferentes com demandas específicas, o que exige, dos docentes, conhecimentos, posturas e saberes também distintos. Portanto, ainda que resguardado seu objetivo formativo como característica comum, ou, como cunhou Miguel Arroyo, “subsolo comum”, entendo que, em cada um desses contextos, a docência assume perfis distintos, talhados a partir de elementos como formação continuada, experiências docentes, necessidades e perfil, tanto do público atendido como da instituição; diálogo com os pares e políticas educacionais.

Um exercício prático que permite perceber a diferença de perfis docentes é acessar as próprias memórias de estudante. Recordo-me claramente do quão distintos costumavam ser meus professores de matérias ligadas às Ciências exatas, como matemática e física, e os de conteúdo das Ciências humanas, a exemplo de português e história. Embora não tenha sido uma regra, os professores de exatas costumavam ser mais pragmáticos, racionais, diretos na mensagem. Já os professores de humanas caracterizavam-se mais pela dialogicidade, abertura à participação dos alunos, eloquência. Os professores das chamadas áreas específicas, que constituem, como já destacamos, a docência especializada, atuam, de modo geral, com adolescentes e jovens nos contextos dos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Isso exige do docente, entre outras coisas, atitudes e uma linguagem mais aproximada da cultura jovem. Ao analisar a história da formação de professores no Brasil, Saviani (2009, p. 149) identifica a formação desses professores com o “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos”, caracterizado por uma formação que “se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos

da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar”. Ao focar nas áreas de conhecimentos, esse modelo formativo descuida da cultura geral e do aspecto didático-pedagógico, realidade que ainda se mantém nas licenciaturas em áreas específicas no Brasil.

Também revisitando nossas memórias estudantis, podemos observar as diferenças de posturas, práticas, didática entre os professores da nossa infância e os da nossa adolescência, ou mesmo entre os da primeira infância e os demais. Recordo-me com bastante clareza da doçura, leveza, personalidade alegre de minha primeira professora, Maria de Jesus, do jardim de infância que funcionava na pequena salinha da casa paroquial do distrito de Quatiguaba, onde nasci. Em um contexto rural cearense dos anos de 1980, que mais parecia do século XIX, não havia Educação Infantil. E as crianças só entravam na alfabetização – 1ª série do então 1º grau –, se soubessem ler. Eu fui privilegiada por ser aceita na “escolinha” da casa paroquial, uma turminha de jardim de infância, acredito que mantida por iniciativa filantrópica. Lembro da imagem de minha mãe vindo comigo do rio, com uma bacia de roupa lavada sobre a cabeça, dizendo-me que iria passar na casa da Maria de Jesus para pedir para ela me deixar ir à escolinha, já que eu insistia tanto. À época, com cinco anos, já lia as primeiras palavras, graças ao esforço da minha mãe em me alfabetizar, e demonstrava grande interesse por leitura e escrita. Esse foi o argumento utilizado pela minha mãe quando falou com a professora. Lembro de sua voz humilde, quase humilhada, baixa, envergonhada, tentando convencer a professora que eu era inteligente e comportada. Enquanto isso, segurava meu braço apertando-o com força em um claro recado: “Fica quieta e se comporta, menina!”. Ao final, saímos com a promessa de que, no ano seguinte, ela tentaria me encaixar. Como prometido, no ano seguinte, com seis anos, fui matriculada na escolinha, para minha total alegria. Infelizmente, pouco pude aproveitar o ambiente alegre e divertido do jardim de infância, onde, apesar dos poucos recursos, eu podia pintar com lápis coloridos que eu nunca tinha visto, brincar, cantar, ouvir histórias. Ao final da aula, a professora sempre fazia atividades de cobrir, ligar, copiar, ler alguma letra ou palavra. Hoje, compreendo que eram uma espécie de testes. Havia uma regra de que quem conseguisse fazer essas atividades ou concluí-las primeiro podia brincar com uma casinha de encaixes, que era o objeto mais desejado da sala. Eu sempre terminava rápido e ganhava a casinha. Ninguém me avisou, porém, que, se eu soubesse mais

do que devia, não poderia permanecer ali. Assim, ao final de algum tempo, não sei se semanas ou meses, ela informou à minha mãe que meu lugar não era ali, mas na alfabetização, pois, mesmo sem ter ainda sete anos, já lia muito bem. Fui então para a alfabetização, onde havia desde colegas de sete anos até adolescentes repetentes. O choque foi imenso. Na alfabetização, o professor falava sozinho e se mantinha sempre de pé ou sentado atrás de seu birô. Pouco falava com a gente. Nada de brincadeiras, cantigas, pintura. As lições eram de ler, escrever, fazer pequenas contas e permanecer em silêncio e imóvel. A escuta à criança era algo impensado naquele contexto antifreireano de “educação bancária” (FREIRE, 1987), no qual crianças eram receptáculos e os adultos depositantes de conteúdos.

A concepção de docência diluída nesse texto caminha na contramão do que acabei de narrar. Pensar em uma docência na Educação Infantil (e na educação como um todo, por extensão) com foco na escuta à crianças, ou seja, uma “Docência Escutante”, requer romper com a ideia de docência como atividade transmissiva, opressora, unilateral, vertical. Requer abertura para a aprendizagem, para o diálogo, para a construção coletiva, para a aceitação do outro.

Ocupar esse lugar de escutante, todavia, não exige pouco esforço nem simples manobra do professor. A atividade docente é enraizada historicamente em uma cultura religiosa, patriarcal e autoritária. A docência com crianças, então, além desses aspectos, erigiu-se sobre a ideia de criança incapaz, sem vez, sem voz (*infans* = sem fala), portanto, um ser ao qual não se escuta, uma vez que se entende que ela não tem o que dizer; uma “tábua rasa”²⁸, que, limpa como uma folha em branco, é apenas objeto da inserção de conteúdos. Essas marcas fazem parte da construção histórica da docência e, em muitos contextos, sobrevivem na ação pedagógica. Não há como negar as cicatrizes que esses aspectos deixaram na docência na Educação

²⁸“TÁBUA RASA (gr. *nivat, àypacτίς*; lat. *Tabula rasa*). Expressão que indicou, às vezes, a condição da alma antes da aquisição dos conhecimentos. Essa expressão nasce da comparação do processo de aquisição de conhecimentos com o processo de impressão de sinais ou letras sobre tabuinhas cobertas de cera ou de escrita sobre página. Trata-se de comparação bastante antiga [...]. Platão comparava a alma a um bloco de cera onde se gravam as sensações e os pensamentos de que depois nos lembramos [...]. Aristóteles comparava o intelecto a uma tabuinha onde nada está escrito [...]. Os estóicos comparavam a parte hegemônica da alma a um papiro onde serão escritos os sinais das coisas, ou seja, as representações [...]. A expressão “tabuinha sem escrita” encontra-se, pela primeira vez, no comentador de Aristóteles, Alexandre de Afrodisia (cerca de 200 a.C); na Idade Média, foi usada por S. Tomás [...]. Locke utilizou essa imagem para expressar a tese da origem empírica dos conhecimentos [...] e Leibniz a usou na sua crítica a essa tese de Locke [...] Desde então, essa expressão passou a indicar a tese empirista sobre a origem do conhecimento e a negação do inatismo.” (TÁBUA RASA, 2007)

Infantil. Todavia, precisam ser, de fato, cicatrizes. Não se concebe mais uma docência adoecida por esses valores. Não há mais contexto social e político que acolha uma docência autoritária, opressora, transmissiva na Educação Infantil. A criança potente, produtora e consumidora de cultura, sujeito histórico, político e de direitos, exige uma docência respeitosa, democrática, dialógica e escutante.

Partindo da compreensão de que o trabalho docente com bebês e crianças bem pequenas, ainda que tenha suas especificidades, situa-se no âmbito da docência em geral, busco, nas próximas linhas, refletir sobre a docência geral, antes de me debruçar sobre docência na Educação Infantil, especificamente. Neste sentido, considero relevante um olhar para o fluxo da história e as determinantes sociais em torno da atividade professoral.

A partir do meu horizonte – que é o horizonte da pesquisadora, mas também da professora de Educação Infantil – interrogo: o que vem a ser a docência? Como surge e se desenvolve essa atividade? Em que contexto nasce e se forja a atividade docente com bebês e crianças? Como se caracteriza essa atividade? De respostas complexas e inacabadas, estes questionamentos, todavia, têm o importante papel de motor da discussão que proponho neste texto.

Considero que o conhecimento da história por trás da constituição da docência no Brasil é um caminho para compreender melhor a docência na Educação Infantil, no atual contexto brasileiro. Sendo assim, no próximo tópico, faço um recuo na história a fim de colher elementos que ajudem a clarear essa compreensão.

4.2 Raízes do ofício docente

O ofício de educar tem suas raízes fincadas em tempos remotos. É difícil definir em que momento da história surge a figura do que hoje denominamos de professor/professora. Refletindo sobre isso, veio-me à mente o mito grego de Quíron, mencionado pelo André, meu filho de catorze anos – um curioso e voraz leitor de mitologia –, em uma de suas incontáveis e sempre novidadeiras “aulas” de mitologia grega. Considerado o último dos centauros e também o mais sábio e sensível que já existira, Quíron, irmão do poderoso Zeus, rei do Olimpo, era filho de Cronos – rei dos Titãs e Deus do tempo – com a ninfa Filira – deusa do perfume, da cura, da beleza do papel e da escrita. Conta o mito que, para escapar de ser pego em traição pela esposa

Reia, Cronos se metamorfoseou em cavalo e seduziu Filira. Em função desse acontecimento, o filho gerado com Filira nasceria meio humano e meio equídeo. A mãe, tomada pela dor de ver a aparência monstruosa do filho, abandonou-o. Mais tarde, o centauro teria sido resgatado por Apolo, que lhe teria ensinado todos os conhecimentos. Quíron tornou-se um grande sábio e exímio professor, a quem “os reis locais confiavam os filhos para que fossem educados na arte da liderança, que era necessária para suas futuras funções. Foi também mentor de numerosos heróis famosos” (OLIVEIRA, 2007, p. 18)²⁹, reis, semideuses e deuses, como Asclépio, filho de Apolo e Deus da medicina; Aristeu, filho de Apolo com uma humana; Enéas, um dos maiores guerreiros de Tróia; Aquiles, o maior guerreiro grego; Télamon, rei da Salamina; e Hércules, semideus filho de Zeus com Acmena. Seria Quíron, essa figura mitológica, metade homem e metade cavalo, nosso grande precursor na arte de educar? É uma possibilidade.

A história é uma grande professora. O passado contado pela história não é algo morto, mas, ao contrário, é vivo e portador de muita matéria e de incontáveis lições. Por isso, assim como Vieira e Farias (2003), penso que a tomada de consciência do que ocorreu no passado associada ao conhecimento do presente são elementos que podem favorecer a construção de um futuro melhor. Esse olhar para o passado tem o intuito de compreender, com maior clareza, o percurso da docência. Essa é uma necessidade da pesquisa, mas que não se desvincula da necessidade da professora que busca compreender a própria identidade, pois, como afirma Vieira (2002, p. 29), “buscar no passado as raízes do presente tem sido uma constante no esforço que homens e mulheres têm feito para compreender sua identidade”.

Ao tratar do processo de compreensão, a hermenêutica filosófica de Gadamer põe assento sobre a importância da historicidade, desenvolvendo o conceito de história efetual (*Wirkungsgeschichte*). Para essa abordagem teórica, “compreender é, essencialmente, um processo de história efetual” (GADAMER, 1997, p. 448), o que significa que os fenômenos do presente, indubitavelmente, sofrem influência de acontecimentos históricos do passado. Trata-se de conceber o presente articulado a um passado que, de acordo com Barbosa (2019), mesmo não sendo passível de total recuperação, produz efeitos sobre o tempo presente. Assim, um

²⁹OLIVEIRA, Raquel Furgeri de. **Nas pegadas de Quíron, o curador ferido: manejo de teoria e técnica no campo transferencial à luz da Teoria dos Campos**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

caminho para compreender a docência – um dos focos deste capítulo – é considerar a historicidade.

O nascimento da docência está intrinsecamente ligado ao surgimento da instituição escolar, embora a função de educador exista desde antes da criação da escola. A transmissão do conhecimento de gerações mais velhas para as mais jovens, assim como a figura do pedagogo na Grécia antiga, evidencia a imagem desse personagem que educa e ensina. O pedagogo grego era um escravo que guiava crianças e jovens atenienses à casa do mestre, para que recebessem instrução. Exercia um papel relevante na formação desses indivíduos, portanto. Além de conduzi-los, era responsável por controlá-los e estimulá-los (JAEGER, 1991; CAMBI, 1999). Não há como negar a importância histórica da figura de educador/ensinante que precede o nascimento da escola. Quando afirmo que docência e escola são duas “instituições” que nascem irmanadas, busco sublinhar o caráter profissional que a atividade do professor foi adquirindo com o surgimento da instituição escolar. Se a figura do professor antecede a institucionalização da educação, não se pode afirmar o mesmo da docência. Defendo, aqui, uma perspectiva da docência como uma atividade profissional específica (educativa), desenvolvida em um espaço específico (escola), e que exige conhecimento específico (pedagógico).

Quando narra a história da educação na Grécia, Manacorda (1992, p. 58) identifica três perfis docentes: *gammatistés*, *grammaticós*” e *rhétor*. Em resumo, eram, respectivamente, os professores das primeiras letras, os professores de gramática e os professores de retórica. O autor destaca a mecanicidade, a memorização, a disciplina e os castigos físicos como características do ofício docente, afirmando, ainda, que, assim como entre os hebreus e egípcios, também entre os gregos, os “chicotes e varas [...] eram meio principal da instrução”.

As raízes da docência ocidental estão fincadas, no mundo antigo, na Grécia clássica e helenística, ou seja, nos séculos V a II a.C. Nesse período, “afirma-se cada vez mais a instituição-escola, que, entre Egito e Grécia, vai-se articulando no seu aspecto tanto administrativo como cultural.” (CAMBI, 1999, p. 49). A educação grega carrega muitos aspectos da educação do antigo Egito (MANACORDA, 1992). O surgimento desses espaços de educação demanda o surgimento da figura do educador, tão relevante, no mundo antigo, quanto a instituição escola.

Igualmente significativa é a figura do pedagogo, já um acompanhante - na

Grécia - da criança, que a controla e estimula; figura que se transforma e se enfatiza no mundo mediterrâneo com a experiência dos “mestres de verdade” (diretores da vida espiritual e mestres de almas, verdadeiros protagonistas da formação juvenil, basta pensar em Sócrates), mas que se enriquece também com a experiência dos profetas hebraicos, que são os educadores do povo, *a voz educativa de Deus*. O mundo antigo colocará como Central esta figura de educador, espiritualizada e dramaticamente ativa na vida do indivíduo, reconhecendo-lhe qualidades e objetivos que vão além daqueles que são típicos do mestre-docente; aspecto que depois - mas já a partir de Platão - será próprio também dos pedagogos, dos filósofos-educadores ou dos pensadores da educação que devem iluminar os fins e os processos de educar (CAMBI, 1999, p. 49, grifo meu).

A ligação da figura do educador ao divino, ao religioso, acompanha a constituição histórica do ofício de professor. Como destaca Manacorda (1992, p. 43), desde os primórdios da educação, “como sempre, atrás do educador humano esconde-se o educador Divino: atrás dos Levitas, Javé; atrás de Fênix, Pátroclo e Quíron, os deuses Zeus, Pôseidon e Mercúrio”. A imagem de professor que o mundo antigo construiu como aquele que é a “voz de Deus”, cujas ações são associadas ao espiritual, ao sagrado, atravessaria séculos e chegaria à Era Medieval.

Conforme Cambi (1999), na Alta Idade Média, além da associação ao sagrado, a educação orbita em torno do princípio da fé cristã. Na Baixa Idade Média, operam-se importantes mudanças na educação e, por conseguinte, na ação dos educadores. Esse movimento reflete as mudanças ocorridas na Igreja Católica, que, em meio a crises, vê-se compelida, por movimentos internos e externos, a assumir um aspecto mais evangélico, humanizado e humilde. A *escolástica*, filosofia cristã que busca unir fé e razão, dá o tom da educação. É nesse solo que são semeadas as sementes da educação laica e institucionalizada. Surge “a *universitas studiorum*, livre agregação de docentes e estudantes que acolhe as diversas especializações do saber e forma os profissionais necessários para uma sociedade em transformação.” (CAMBI, 1999, p. 152). Considero que esse movimento independente dos professores em torno da criação da universidade significou não só uma importante iniciativa de desvencilhamento do controle da Igreja, mas um marco na história da docência, assinalado pelo protagonismo dos professores.

Na Idade Moderna, a docência é marcada por rompimentos com ideais antigos e por uma profusão de novas ideias em torno do Humanismo, corrente filosófica que desponta junto com o Renascimento e se caracteriza pela ênfase na natureza humana. Japiassú e Marcondes (1996) afirmam que esse movimento

combateu a “esclerose” da escolástica ao mesmo tempo em que seus representantes, humanistas, como Erasmo e Tomás Morus “se esforçaram para mostrar a dignidade do espírito humano e inauguraram um movimento de confiança na razão e no espírito crítico” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 132).

O Humanismo não foi o único movimento revolucionário da Idade Moderna. Esse período histórico traz como marca as revoluções. De acordo com Cambi (1999), vive-se um tempo de Renovação Educativa, que se inaugura com o ideário humanista e renascentista no século XV, passando pelo surgimento da Pedagogia Moderna, no século XVI; pela Revolução Pedagógica Burguesa e o nascimento da Escola Moderna no século XVII.

De acordo com esse autor, a escola, ao lado da família, são instituições que passam por grande redefinição e reorganização, ganhando ainda mais centralidade na sociedade moderna, tanto como espaços formativos dos indivíduos como de reprodução social. A escola moderna é “minuciosamente organizada, administrada pelo Estado, capaz de formar o homem-cidadão, o homem-técnico, o intelectual, e não mais o perfeito cristão ou o bom católico” (CAMBI, 1999, p. 305).

A organização educacional existente hoje é herdeira dessa escola moderna embrionária do século XVII, organizada de modo racional para atingir seus objetivos, em níveis e em classes homogêneas, de acordo com a idade; focada na transmissão de saberes sociais organizados e especializados. A escola e, por extensão, a docência contemporâneas são, portanto, filhas da escola moderna.

O racionalismo e a laicidade, aspectos presentes na escola da Era Moderna, acentuam-se e se firmam no século XVIII, dando vazão ao que Cambi (1999) nomeia de Racionalismo Pedagógico e Laicização Educativa. Ao discutir a construção histórica da profissão docente, Nóvoa (1989, p. 436) chama a atenção para o aspecto religioso que acompanha toda a construção sócio-profissional da docência, destacando: “(Agentes da Igreja), os professores transformar-se-ão durante o século XVIII em (funcionários do Estado), sem que grande parte das motivações originais da sua profissão tenham sido substituídas por outros valores”. Ao professor, restou, portanto, o desafio de se adaptar aos novos tempos; a uma educação moldada dentro do espectro da racionalidade técnica, avessa, agora, ao aspecto religioso, marcado “a ferro e fogo” na identidade da educação e dos professores.

Da exposição sumária acerca do percurso histórico da educação e da

docência, desde a Idade Antiga até o início da época contemporânea, volto o olhar, nesse instante, para o contexto brasileiro. Reporto-me, especificamente, ao período colonial, onde estão fincadas - em um solo árido e sob a densa névoa cultural de caráter católico-europeu - as raízes da docência e da educação brasileiras.

A herança histórica primordial do ofício docente no Brasil vem do catolicismo. Nossa cultura docente é debitária do trabalho pedagógico dos padres jesuítas, que chegaram às terras brasileiras no século XVI, junto com os colonizadores portugueses, com a missão de catequizar e educar os nativos brasileiros. Vieira e Farias (2001, p. 34, grifo meu) narram a chegada desses precursores da docência no Brasil: “em 1549, o primeiro governador geral, Tomé de Souza, desembarca em Salvador, sede de um imenso e desconhecido território colonial, acompanhado por quatro padres e dois irmãos Jesuítas, chefiados por Manoel da Nóbrega. *São eles os nossos primeiros educadores*”.

O nascimento da docência no Brasil, portanto, deu-se em meados do século XIV, período em que o mundo, sobretudo a Europa, respira ares de renovação da Idade Moderna. Por aqui, todavia, essa atmosfera demoraria a chegar, visto se tratar de uma nascente sociedade cujas energias se dirigiam para a organização social e para a estruturação da colônia.

A primeira experiência docente brasileira é construída sob uma ideologia cristã e católica e sobre uma base de opressão, aculturação, desconhecimento e desrespeito da cultura e dos saberes dos sujeitos aprendentes. Todavia, é preciso reconhecer a relevância do trabalho desenvolvido pelos jesuítas. Precursores da docência no Brasil, eles tiveram um papel importante na construção social da colônia. O trabalho educativo que foi iniciado por meio da catequese dos nativos se ampliou paulatinamente. Como destaca Saviani (2007, p. 26), eles “criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território”. Foram eles os únicos responsáveis, por mais de dois séculos, pela formação do povo brasileiro. Estaria aí a explicação para que, até hoje, perdurem em algum nível, ideias acerca do magistério como uma vocação, por exemplo?

O monopólio cristão-católico do ofício docente só se encerra em meados do século XVIII, com as reformas pombalinas da instrução pública em Portugal, que se estendem para a colônia. Saviani (2007, p. 80) destaca que, com essas reformas, Marquês de Pombal tentava elevar Portugal ao nível do século XVIII, ou seja, a um

ideário iluminista. Para isso, a educação “precisaria ser libertada do monopólio jesuítico, cujo ensino se mantinha, conforme entendiam, preso a Aristóteles e avesso aos métodos modernos de fazer ciência”.

O movimento reformista promovido por Pombal põe em decadência um arquétipo de docência baseado, declaradamente, na religiosidade, no cristianismo e no catolicismo. Desse ângulo, a reforma pode ser analisada como positiva, uma vez que dá um passo adiante na constituição de uma educação laica. No outro lado dessa moeda, estão as dificuldades que Brasil e Portugal vivem para solucionar o vazio deixado pelos Jesuítas. Expulsos do Brasil, eles deixaram para trás um arcabouço educacional sólido, apesar de falho, construído ao longo de mais de duzentos anos. O que poderia ter sido aperfeiçoado, modificado e utilizado como o alicerce de uma nova era para a educação foi negado por Pombal. Talvez movido por uma ansiedade pelo novo e pelo moderno, anunciados pelo Renascimento, Pombal tenha tentado soterrar essa construção histórica. Para ocupar o vácuo deixado pelos jesuítas, surge a figura dos professores régios, que passam a figurar como o “quadro originário do magistério público secundário no Brasil e em Portugal.” (MENDONÇA *et al.*, 2014, p. 20). Todavia, essa política se evidencia falha em função da lacuna de candidatos qualificados para o cargo. Como afirmam os autores citados anteriormente, nos anos iniciais da reforma, o número de professores régios nomeados por Portugal é irrisório, tendo sido enviados ao Brasil apenas três. Com isso, são “os mestres particulares licenciados os verdadeiros agentes da reforma, ao menos nesse primeiro momento da sua implantação.” (MENDONÇA *et al.*, 2014, p. 43).

O quadro caótico que se desenha na educação brasileira com a implementação das reformas pombalinas, em virtude da ausência de mão de obra docente, chama a atenção para um tema bastante relevante para o debate sobre construção histórica do ofício docente: a formação. Para os menos ambientados com a história da educação, cabe esclarecer que as primeiras iniciativas institucionalizadas de formação para professores no Brasil só surgem no período imperial. É de Saviani que tomo emprestadas as palavras que indicam o descaso com esse aspecto da docência no Brasil, por mais de dois séculos e meio. Segundo o autor, ao largo do “período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI, em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão

da formação de professores” (SAVIANI, 2007, p. 144). Na concepção do autor, a história da formação docente no Brasil percorre um longo caminho que se organiza em seis períodos, estendendo-se de 1827 até 2006:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo, em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p. 144).

Quando é mencionada na primeira lei geral da educação, em 1827, a formação docente é atribuída à iniciativa de cada professor. A norma determina, no seu artigo 5º, que a instrução seguirá o método do ensino mútuo e que os “professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais” (BRASIL, 1827). Essa lei, como frisa Saviani (2007), estabelece a exigência em relação ao preparo didático dos professores, mas não se reporta ao aspecto pedagógico. Isso assinala uma característica da prática pedagógica vigente, focada no método, alicerçada sobre a lógica do treino, da memorização.

Se, do ponto de vista legal, a formação docente foi instituída no Brasil, no início do período imperial, na prática, as iniciativas de formação não se consolidaram de imediato. As medidas do Poder Público em relação à preparação dos professores, preconizada na lei de 1827, mostraram-se ineficazes (TANURI, 2000, p. 63) e, até o final do período imperial, pouco se caminhou no sentido da efetivação de ações de formação de professores. Embora tenham sido abertas Escolas Normais por todo o solo brasileiro, “essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente” (SAVIANI, 2009, p. 144), motivo pelo qual o autor caracteriza essa fase como um período de “Ensaio intermitentes de formação

de professores”.

Em função de aspectos econômicos, políticos, ideológicos etc., as províncias caminharam de forma diferente em relação ao cumprimento do desafio de instituir a formação de professores. Até 1863, apenas quatro Escolas Normais haviam sido criadas (em Niterói, Rio de Janeiro - 1835; Bahia - 1836, Mato Grosso - 1842 e São Paulo - 1846). A maioria das províncias só conseguiu efetivar iniciativas dessa natureza nas últimas décadas do período imperial, como foi o caso do Ceará. Em estudo anterior sobre a formação docente no Ceará durante o período imperial, constato que o ofício docente é desenvolvido por mestras e mestres leigos, que, a despeito da falta de formação e das precárias condições de trabalho, resistem e conduzem a educação do povo cearense. A Escola Normal, primeira instituição cearense, específica para formação de professores, só seria inaugurada ao final do Império (MORAES, 2006).

A precariedade e imprevisto, tão característicos da docência pós-jesuítica no Brasil, estende-se por longo período e adentra o Brasil republicano. Pelos olhos saudosos de Cora Coralina, ilustre estudante e testemunha da história, nascida no último ano do período imperial, é possível ver essa realidade:

Mestra Silvina

Vesti a memória com meu mandrião balão.
Centrei nas mãos meu vintém de cobre.
Oferta de uma infância pobre, inconsciente, ingênua,
revivida nestas páginas.

Minha escola primária, fostes meu ponto de partida,
dei voltas ao mundo.
Criei meus mundos...
Minha escola primária. Minha memória reverencia minha velha Mestra.
Nas minhas festivas noites de autógrafos, minhas colunas de jornais
e livros, está sempre presente minha escola primária.
Eu era menina do banco das mais atrasadas.

Minha escola primária...
Eu era um casulo feio, informe, inexpressivo.
E ela me refez, me desencantou.
Abriu pela paciência e didática da velha mestra,
cinquantanos mais do que eu, o meu entendimento ocluso.

A escola da Mestra Silvina...
Tão pobre ela. Tão pobre a escola...
Sua pobreza encerrava uma luz que ninguém via.
Tantos anos já corridos...
Tantas voltas deu-me a vida...

No brilho de minhas noites de autógrafos,
luzes, mocidade e flores à minha volta, bruscamente a mutação se faz.
Cala o microfone, a voz da saudação.

Peça a peça, se decompõe a cena,
retirados os painéis, o quadro se refaz,
tão pungente, diferente.

Toda pobreza da minha velha escola
se impõe e a mestra é iluminada de uma nova dimensão.

Estão presentes nos seus bancos
seus livros desusados, suas lousas que ninguém mais vê,
meus colegas lembrados.
Queira ou não, vejo-me tão pequena, no banco das atrasadas.

E volto a ser Aninha,
aquela em que ninguém
acreditava

(CORALINA, 2008).

No “alvorecer do século XX”, a docência no Brasil é atravessada por dois perfis docentes bem distintos: os professores “catedráticos” ou “lentes” e os professores primários. Aqueles, atuando nas poucas faculdades, nos Liceus e nas Escolas Normais, espaços educacionais destinados a poucos privilegiados; estes, que eram a maioria, responsáveis pela educação popular (MORAES, 2009), enfrentavam, assim como a mestra Silvina, tão viva na memória de nossa poetisa, toda sorte de desafios: da precariedade material e financeira à desvalorização social, para fazer valer o ofício de ensinar.

Nesse período, a educação brasileira vive um grande movimento reformista, impulsionado pela necessidade de organização, própria do período inicial de um novo regime político (MORAES, 2009). Na compreensão de Lourenço Filho (2001, p. 22), aparentemente, “a necessidade de maior e mais aprofundado preparo dos mestres começava a tocar, então, a consciência dos responsáveis pela educação do país”. Essa atmosfera reformista era embalada também por uma lógica renovadora mundial que se desenhava no campo da educação. O *Escolanovismo* se impunha como proposta de renovação pedagógica, opondo-se ao modelo de educação tradicional. Como declarado pelo *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* no Brasil, o *Escolanovismo* era um movimento de “reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional”, propondo uma educação cuja “base de todos os seus trabalhos é a atividade

espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo” (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 49).

Para o estudo da docência, esse é um momento histórico crucial, pois o movimento de renovação pedagógica movimentou elementos que estavam, até então, intocados, na base da constituição do ofício docente, como a centralidade do professor no processo educacional, deslocando o foco para o estudante e seus interesses. O *Manifesto* argumenta que, com essa manobra, “quebra-se a ordem que apresentavam os programas tradicionais do ponto de vista da lógica formal dos adultos para os pôr de acordo com a ‘lógica psicológica’, isto é, com a lógica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil” (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 50).

Aqui, emerge um elemento fundamental para a pesquisa sobre escuta docente à criança, a ênfase nas suas necessidades e interesses, algo impensado para a transmissiva e autoritária escola tradicional. Que fique claro que, com essa fala, não estou polarizando a discussão acerca da Escola Tradicional e Escola Nova. Defendo que a educação, assim como a docência que temos hoje, são frutos de muitas concepções pedagógicas. Portanto, não relativizo nem desconheço a importância dessas duas correntes pedagógicas para a constituição da docência. Todavia, considero que é na perspectiva Escola Nova ou Escola Ativa que está enraizada a ideia de escuta à criança. A propósito dessa minha afirmação, convoco Peter Moss (2018), que, em entrevista à *Revista Nova Escola*, ao falar da experiência de Reggio Emilia, uma das grandes referências quando se trata do tema escuta à criança, destaca a tradição da Educação Progressiva, também conhecida como Escola Ativa ou Escola Nova, que a pedagogia reggiana possui.

Até aqui, a narrativa vem abordando a docência em seu aspecto geral. O esforço que empreendi foi no sentido de “pintar” um retrato em 3x4 amarelado pelo tempo, da docência como um ofício que vem se desenvolvendo desde os tempos mais remotos da sociedade. Nesse complexo exercício de síntese, tenho plena clareza das inúmeras questões que não foram abordadas. Mas este não é um estudo histórico sobre docência, portanto, desobrigo-me de um aprofundamento desse debate, tarefa que deixo para os estudiosos da história da educação, o que, aliás, parece-me ser uma temática carente de pesquisas. O objetivo foi contextualizar historicamente a docência, visto que o objeto de estudo da pesquisa é a escuta docente na Educação Infantil. Movida pela crença de que esse objetivo foi alcançado, mas também em

função das demandas de um trabalho acadêmico que se situa dentro de uma forma, um tempo, um espaço com limitações, debruço-me, a partir daqui, para uma discussão mais afinada sobre docência, especificamente, no âmbito da Educação Infantil. Neste sentido, encaminho o texto para a promoção de reflexões acerca das especificidades dessa docência, situando a escuta como condição de uma docência humanizada, democrática, dialógica e respeitosa.

4.3 Docência na Educação Infantil: o desafio de educar-cuidando-cuidar-educando

Em se tratando das questões formais, oficiais, legais e até teóricas, talvez não fizesse sentido tratar a docência na Educação Infantil separadamente, pois não se trata de outro campo epistemológico, de outra profissão etc. Todavia, o trabalho educacional com crianças, sobretudo nas creches e berçários, desenvolvido com crianças bem pequenas e com bebês, é muito específico. O “educuidar”³⁰ (CALDWELL, 2005) é, em meu entendimento, a principal característica da docência na Educação Infantil. Portanto, mesmo que o professor que atua com crianças tenha a mesma formação básica e siga um mesmo percurso de desenvolvimento profissional, entendo que se trata de uma outra docência, da qual pouco se conhece. E é por isso que opto por destacar essa docência. Porque entendo que precisamos conhecer, discutir, refletir sobre a natureza da docência com bebês e crianças, considerando que se trata de um trabalho distinto do que é desenvolvido em outras etapas e modalidades de educação.

Como vimos no tópico anterior, no Brasil, um país jovem, quando comparado aos países do velho mundo, a educação e, conseqüentemente, a docência, também tem uma história curta, de pouco mais de 500 anos. Especificamente em relação à docência, somente nas décadas finais do século XIX, e sobretudo no início do século XX, nota-se a efetivação e o fortalecimento de ações voltadas para a formação de professores, elaboração de processos de seleção do magistério público etc., características que robusteceram o estatuto da docência no Brasil. Neste ínterim, cabe esclarecer que, por docência, compreendo um amálgama

³⁰ O termo *educare*, que foi traduzido para o português como “educuidar”, foi criado por Bettye Caldwell para se referir à rede de serviços destinados a crianças pequenas.

que envolve processos formativos, saberes, carreira, práticas, identidade, cultura escolar e tudo o mais que possa estar presente no desenvolvimento do ofício de professor.

A docência na Educação Infantil tem uma história ainda mais recente. É verdade que a história faz referências a professores de crianças desde os mais remotos tempos. Aqui, porém, cabe uma ressalva: professores de crianças e professores de Educação Infantil são duas coisas distintas. Quando se fala de professores de crianças, sobretudo em tempos mais antigos, a referência é a instrução inicial pautada principalmente no aprendizado da língua e da matemática, o que hoje pode ser equiparado aos primeiros anos do Ensino Fundamental. Arriès (2017) chama atenção para a dificuldade de encontrar informações precisas nas fontes históricas acerca das idades dos alunos na Idade Média. Todavia, conclui que essas crianças iniciantes no processo de escolarização tinham cerca de dez anos. O aspecto da idade só passaria a ser levado em consideração no século XIX.

Diferente do professor de crianças, que é aquele que atende à criança de qualquer idade, o professor de Educação Infantil é o profissional que trabalha com um grupo etário específico de crianças - que hoje, no Brasil, é composto por crianças de zero a cinco anos e onze meses, e em uma etapa educacional particular: a Educação Infantil. No âmbito desse segmento educacional, há uma docência ainda mais específica, aquela que lida com bebês e crianças bem pequenas, ou seja, a docência na creche, compreendida por Delgado, Barbosa e Richter (2019) como um trabalho dialogal com bebês e crianças composto por experiências intra e extraescolares. Ponderando sobre a complexidade da docência na creche, as autoras ressaltam que

As abordagens teóricas tradicionais sobre docência não têm sido suficientes para pensar a complexidade do fazer pedagógico da professora na Educação Infantil, especialmente a de creche, por ser uma professora que não “dá aulas” no sentido convencional. A pedagogia com as crianças pequenas é basicamente uma profissão relacional. Não se é docente apenas com aquilo que se têm do ponto de vista da informação racional, mas também com aquilo que se é, como a capacidade de relacionar-se, de interagir, de tocar, de olhar, de cantar, de correr, e outras tantas características da profissão que envolvem o corpo, isto é, o fazer da professora (DELGADO; BARBOSA; RICHTER, 2019).

O surgimento da Educação Infantil bem como a invenção da docência na Educação Infantil estão imbricados à noção de infância como categoria social construída historicamente e de criança como sujeito. Esses conceitos têm sido

amplamente discutidos por áreas como Pedagogia, Sociologia, Antropologia, Filosofia, “constituindo-se num campo temático de natureza interdisciplinar. Independente da forma como era olhada, do posicionamento teórico que se tivesse sobre ela, a infância tornou-se visível como um estatuto teórico” (FROTA, 2007, p. 152).

O sentido de infância como o conhecemos atualmente é *invenção* da idade moderna. Isso, todavia, não significa que antes disso não existisse infância ou que as crianças fossem ignoradas. Como afirma Arriès (2017, p. 99), em seu clássico estudo sócio-histórico sobre a criança e a família, na Idade Média, embora houvesse afeição e um cuidado com as crianças pequenas, isso não configurava um sentimento de infância que, como ele explica, “corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem”. Assim, a criança, tão logo adquirisse alguma condição de autonomia, era inserida no mundo adulto e tratada indiscriminadamente como um igual. O reconhecimento da peculiaridade da infância e a distinção entre criança e adulto fomenta, na Idade Moderna, o debate sobre direitos das crianças, entre os quais está o direito à educação, e estimula a criação de espaços de educação e cuidado para esses indivíduos.

A distinção entre criança e adulto não impede que, nas sociedades modernas, perpetue-se uma concepção da criança como devir. Tratadas como *infans* (sem fala), seres da falta, as crianças são vistas no mundo moderno como indivíduos em “fase de preparação para a vida produtiva, determinando um *Dever ser* desses sujeitos como indivíduos *ainda não prontos, imaturos e ainda não socializados* para participar integralmente da vida em sociedade.” (CASTRO, 2013, p. 17). Atrelada a esse pensamento está a ideia evolutiva de desenvolvimento humano, presente na base de muitas teorias psicológicas que colonizaram a educação.

No Brasil, como destacado anteriormente, o século XX irrompe sob uma ampla onda de renovação pedagógica. Esse movimento enfatizou os aspectos psicológicos da criança e, ao longo do tempo, a educação foi invadida por teorias psicológicas que, em conformidade com Castro (2013, p. 17), procuram “dar conta das exigências do lugar social das crianças nas sociedades industriais modernas”. Esse aspecto vai influenciar o campo da pesquisa acerca da criança, que, no século XX, de maneira geral, está restrita “ao domínio da psicologia, onde configurou um campo

próprio” (SARMENTO; GOUVEIA, 2009, p. 7). Estudos da infância e da criança em áreas como a Sociologia da Infância, Antropologia da Infância e a Filosofia da Infância só vão se ocupar desse assunto mais tarde.

Em relação, especificamente, à Sociologia, Sarmento (2009, p. 18) argumenta que as crianças nunca foram um tema ausente no Pensamento sociológico. Todavia reconhece que “o estatuto de objeto sociológico e a consideração da infância como categoria social apenas se desenvolveu no último quartel do século XX, com um significativo incremento a partir do início da década de 90”. De acordo com essa abordagem, as crianças são atores sociais potentes e capazes de participarem ativamente “na construção e determinação das suas próprias vidas sociais, das vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças não são sujeitos passivos de estruturas e processos sociais” (SARMENTO, 2009, p. 23).

O nascimento do sentimento de infância e a constatação da peculiaridade da criança em relação ao adulto impulsionaram debates sobre lugares e ações destinados, especificamente, para esses indivíduos, como os asilos, as creches, os jardins de infância e outras instituições sociais. Para essa pesquisa, interessam as instituições educacionais, especificamente por se tratar do ambiente de atuação dos professores.

O início do desenvolvimento da institucionalização da Educação Infantil é atribuído por Kuhlmann Jr. (2010) ao final do século XVIII, quando são criadas escolas de tricotar em Oberlin. Todavia, é na primeira metade do século XIX, que ganham espaço na Europa debates sobre a criação de instituições de Educação Infantil. As iniciativas de criação dessas instituições se expandem, a partir da Europa, para outros continentes, ganhando adesão pelo mundo todo e chegando ao Brasil na segunda metade do século XIX (KRAMER, 2003; KUHLMANN JR., 2003; 2010). A jovem Educação Infantil brasileira possui, portanto, pouco mais de um século, o que, para o campo científico, figura como uma espécie de início da primeira infância.

Fatores como a industrialização, a urbanização, a migração das pessoas do campo para os centros urbanos, as condições inadequadas de vida e moradia das crianças, os altos índices de mortalidade infantil em virtude dessas condições, e, em última instância, o anseio pelo progresso e crescimento econômico, contribuíram de maneira categórica para a criação de instituições de Educação Infantil no Brasil. Nas

palavras de Oliveira *et al.* (2019, p. 19), foi esse desejo pela construção de uma nação moderna que “favoreceu a assimilação, por parte das elites políticas, de novos preceitos educacionais elaborados na Europa, como a ideia de jardim de infância, recebida com entusiasmo por alguns setores sociais e combatida com veemência por outros”.

Uma vez criadas, as instituições de Educação Infantil passam a demandar uma mão de obra específica, a de educadores, para atenderem a essas crianças. Mas quem eram esses educadores pioneiros no Brasil no atendimento educacional à primeira infância? Esses sujeitos possuíam alguma formação para atuarem no atendimento às crianças? Que tipo de formação possuíam?

Conforme destaquei anteriormente, até o início do período republicano, final do século XIX e início do século XX, a docência no Brasil subsiste na base do improvisado e precariedade. Daí depreendo que não seria diferente no caso dos educadores das instituições de Educação Infantil.

4.4 A escuta como compreensão: dialogando com as teorias sobre escuta e a Hermenêutica Filosófica

Falar sobre o ofício de professor/professora de Educação Infantil no Brasil é falar sobre a história muito recente do País. No Brasil, as instituições de Educação Infantil surgem vinculadas a iniciativas filantrópicas e isso lhes rendeu uma marca de serviço assistencial, que, mesmo após tornarem-se instituições públicas, não foi apagada. Em relação, especificamente, à creche, Didonet (2001, p. 12) afirma que, na sociedade ocidental, elas emergem sobre o trinômio mulher-trabalho-criança, e que “até hoje a conexão desses três elementos determina grande parte da demanda, da organização administrativa e dos serviços da creche”.

É importante lembrar que, no Brasil, até as últimas décadas do século XX, a Educação Infantil sequer fazia parte dos sistemas educacionais brasileiros, uma vez que não figurava na estrutura e organização da educação. Responsabilidade da assistência social, a educação de bebês e crianças pequenas foi tendo esse caráter assistencialista cimentado em sua identidade ao longo dos anos. A Constituição Federal de 1988 representa um passo importante para o rompimento com esse sentido assistencial da Educação Infantil, ao estabelecer a educação como um direito

de todos (art. 205), no que, naturalmente, incluem-se as crianças. Especificamente em relação à Educação Infantil, a Carta Magna estabelece, no artigo 208, inciso IV, o dever do Estado para com a garantia desse serviço, que deve ser ofertado em creches e pré-escolas; e, no artigo 30, inciso IV, a competência dos municípios para com a oferta de Educação Infantil, devendo, para isso, manter uma relação de cooperação com o Estado e a União

Foi somente no final da década de 1990 do século XX, todavia, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, Lei 9394/66), que a Educação Infantil saiu do domínio da assistência social e passou a fazer parte da pasta da educação, constituindo-se, conforme estabelecido na LDB, artigo 21, inciso I, na primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996). Portanto, até então, a docência na Educação Infantil era bastante nebulosa. Somente com o advento da LDB e o estabelecimento de critérios para os professores de Educação Infantil, é que se tem uma referência mais clara para esse ofício. No título VI, que reúne aspectos diversos relacionados aos profissionais da educação, a lei reconhece, no artigo 61, inciso I, como profissionais da Educação Básica, docentes com habilitação em Nível Médio ou Superior para a docência em Educação Infantil. Isso é reforçado no artigo 62 e 63, que tratam da formação dos professores.

No artigo 63, está prevista a manutenção de cursos de Nível Médio e Superior para a formação de professores, e, no artigo 62, é posta, como formação para esses docentes, a formação em licenciatura plena em Nível Superior e, como exigência mínima para o exercício da docência na Educação Infantil, a de Nível Médio na modalidade Normal.

A despeito dos aspectos formais emancipadores da Educação Infantil e, apesar de reconhecer um salto qualitativo na efetivação desse serviço, arrisco-me a afirmar - com base em uma experiência de quase uma década e meia como professora da Educação Infantil - que, no cotidiano das instituições de Educação Infantil, sobretudo da creche, ainda há muito dessa atmosfera assistencial, além de outras questões graves que precisam ser debatidas e enfrentadas.

A creche, como formulou Haddad (2016), não raras vezes, ainda parece ser “terra de ninguém”, no sentido de que não se compreende bem seu papel, sua identidade. Para a autora, que analisa o desenvolvimento em paralelo ao desenvolvimento da família moderna, a creche nasce e se desenvolve “à sobra” da

família. Partindo do entendimento de que, na família moderna, há um estreitamento das relações afetivas, nas quais a criança passa a ocupar lugar de destaque, a autora aponta uma tensão na relação entre creche e família. Isso se dá em função do papel que a família passa a ocupar na educação e na constituição afetiva das crianças, o que não ocorria na Idade Média, pois as crianças viviam sob os cuidados de outros. Desse modo, a creche - cuja faixa etária atendida é a mesma que recebe (ou deveria receber) atenção privilegiada da família - não consegue firmar sua legitimidade como instituição de educação e cuidado, pois “quanto mais claramente definida a exclusividade da responsabilidade da família em face dos cuidados e da educação da criança pequena, menor o espaço de legitimidade para a creche atuar nesse campo” (HADDAD, 2016, p. 27). Neste sentido, a existência da creche é determinada pela ausência da família. Desse modo, argumenta a autora, a creche se configuraria como um substituto da família que não correspondeu ao seu papel de bem cuidar e educar a criança. Dessa ausência, resulta a existência da creche como “sombra” da família, dado que buscará compensar o que faltou à criança no âmbito familiar. Decorre dessa relação tensa da creche com a família, estabelecida sobre o terreno movediço da falta e/ou da irresponsabilidade familiar, que as profissões que atuam junto às crianças pequenas, entre as quais está a docência, vão sendo desenvolvidas, também “à sombra” dos padrões idealizados, tanto de família quanto de maternidade. Nesse contexto, a creche não é percebida como instituição potente, com valor próprio, mas como um “mal menor” para famílias e crianças.

Por muito tempo, o trabalho desenvolvido nas creches esteve relacionado às demandas dos adultos. Mesmo quando a creche tinha uma preocupação educacional, seu sentido primordial, sua razão de ser, era a necessidade do adulto de um lugar para deixar a criança, quando lhe era impossível cuidar dela por algum motivo. Só muito recente – e, no Brasil, apenas a partir do final do século passado –, esse foco começa a mudar do adulto para a criança. Com o estabelecimento do direito da criança à educação, a razão primeira de existir de creches e pré-escolas passou a ser o atendimento a esse direito e não às demandas dos adultos, embora não se negue que esse também é um de seus papéis.

A Constituição Federal e a LDB trouxeram ares de mudança para a educação das crianças pequenas, o que colocou à sociedade a necessidade de reflexão sobre a Educação Infantil, nos seus diversos aspectos. No âmbito federal,

foram elaborados documentos³¹ fundamentais nas últimas décadas que têm orientado a educação em creches e pré-escolas. A construção de uma educação adequada às crianças pequenas está em curso. Entre educadores e pesquisadores da área, levanta-se a bandeira da especificidade dessa etapa educacional e da docência, nesse âmbito. Esse é um debate fundamental para que se compreenda e se possa formular uma “Pedagogia das Infâncias e da Educação Infantil” capaz de promover a educação e o desenvolvimento integral de bebês e crianças, sem, contudo, perder de vista suas particularidades.

Pensar a especificidade da docência na Educação Infantil tem sido um esforço percebido no campo educacional brasileiro desde a década de 1990. Essa tarefa, conforme Baptista (2013, p. 96), continua sendo um grande desafio a ser enfrentado, uma vez que a construção de referências para a docência na Educação Infantil precisa ser orientada pela complexidade presente na rede de ações educacionais que envolve as crianças pequenas, pois “seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico, social e cultural é concebido como um processo marcado por diferentes dimensões imersas no interior das relações entre adultos e crianças, e das crianças entre si”.

No Brasil, a professora Beatriz Cerisara foi pioneira no debate acerca da constituição da docência em Educação Infantil, ao lançar luzes sobre a problemática da identidade desse ofício. Em sua tese de doutorado, Cerisara (1996) aborda a constituição da identidade e da profissionalidade de educadoras de creche sob o prisma dos debates sobre feminilidade docente e sobre a dicotomia de papéis sociais definidos com base no gênero masculino e feminino. Já à época, a especificidade da docência na Educação Infantil é posta em cena, dado que a pesquisa avança a importância de constituição de uma identidade professoral adequada às “peculiaridades” da Educação Infantil. Ao seu pioneirismo, seguiram-se outros estudos relevantes para se compreender a docência na Educação Infantil e as especificidades envolvendo esse ofício. Neste sentido, destaco a tese de Machado (1998), que levanta

³¹ Destaco os seguintes documentos: Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (volumes 1 e 2) (2006); Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (volumes 1 e 2) (2006); Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação (2006); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009); Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).

o debate sobre a formação necessária aos profissionais que atuam na Educação Infantil. Ao buscar identificar especificidades desse trabalho, a pesquisa aponta o binômio cuidar-educar como elemento preponderante das práticas educacionais em contextos coletivos de educação de crianças pequenas.

Ao que se percebe, todavia, no Brasil, mesmo antes da promulgação da LDB, já havia uma preocupação para com a docência na Educação Infantil. É essa a minha compreensão acerca da realização, pelo Ministério da Educação, do “Encontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional de Educação Infantil”, em 1994. Diante da iminência da inserção da Educação Infantil no âmbito da educação básica, o evento reuniu importantes pesquisadoras da área, entre as quais se destacam: Sônia Kramer, Maria Malta Campos, Fulvia Rosemberg, Zilma Moraes Ramos de Oliveira e Eloísa Candal Rocha. Dele resultou a elaboração da publicação “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil”, com textos preciosos de algumas das pesquisadoras citadas e de outras autoras. Na sua reflexão acerca do papel da instituição de Educação Infantil de Kramer (1994, p. 80), destaca que a creche e a pré-escola devem possuir “um caráter de educação-cuidado” e promover um trabalho de qualidade sem perder de vista “a necessidade de aprofundar as especificidades do trabalho com os diferentes grupos etários e de desenvolvimento, dentre as crianças de 0 a 6 anos”. A temática do cuidar e educar são abordadas também por Maria Malta Campos e Ângela Barreto. Para Barreto (1994, p. 12), o cuidar e o educar constituem um pressuposto da política de formação de professores da Educação Infantil, fundado nas particularidades de desenvolvimento da criança. Neste sentido, caberia à Educação Infantil “cumprir duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados pela família”. O debate sobre cuidar e educar como singularidade da Educação Infantil é mobilizado também por Campos (1994, p. 35), que aborda o perfil dos profissionais de Educação Infantil. Nesse âmbito, reflete sobre a dicotomia histórica entre assistência e educação na área de Educação Infantil, que é transferida para o par cuidar e educar. Em defesa do rompimento com essa bipartição, a autora argumenta sobre a integração cuidar-educar. Neste sentido, o conceito de cuidar é ampliado para além dos cuidados com o corpo da criança, abarcando “todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessários ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, “cuidar”, todas fazendo parte

integrante do que chamamos de ‘educar’”.

A despeito das diversas discussões acerca da especificidade da Educação Infantil e da docência nesse segmento educacional, penso que não é infundado questionar: qual é a especificidade da docência na Educação Infantil? Sem questionar a centralidade do aspecto cuidar-educar, será que ele dá conta de traduzir essa especificidade? Não seria mais acertado pensar em especificidade no plural? Noto que, na prática, ainda há pouca clareza do que constitui, efetivamente, esse ser específico do trabalho pedagógico com crianças pequenas. Neste sentido, corroboro Rocha e Batista (2017, p. 4), quando afirmam que ainda perdura “uma indefinição no que diz respeito à especificidade da docência neste nível educacional, por mais que se reconheçam os avanços na área da Educação Infantil, tanto nos aspectos legais quanto no que se refere às pesquisas”.

Em estudo recente, desenvolvido no âmbito de nosso eixo de pesquisa, Dantas (2019) investigou a formação em contexto de professoras de Educação Infantil e revelou as lacunas existentes no que tange, especificamente, o trabalho com bebês. De acordo com a pesquisadora, “o espaço dado às discussões sobre as especificidades dos bebês é um tempo resumido, às vezes quase inexistente; não há formações voltadas para as especificidades dos bebês e a especificidade para atuação com eles” (DANTAS, 2019, p. 233), o que fortalece a defesa de estudos e ações focados nessa docência específica.

Definir a especificidade da docência na Educação Infantil constitui, segundo meu entendimento, um exercício complexo em demasia, diante da variedade de ações desenvolvidas pelos educadores da infância. Inclino-me, portanto, a pensar no termo “especificidade” no plural, pois entendo que estamos diante de uma atividade profissional que requer diversas especificidades. Neste sentido, seria necessário definir um conjunto básico de especificidades, mas também considerar as particularidades de cada contexto. Entendo que o caminho de construção dessa “base” de especificidades da docência na Educação Infantil passa por uma escuta atenta e uma visão acurada do cotidiano dessa docência. Neste sentido, convoco Martins Filho (2013, p. 26), que nos convida a ampliar o foco para as minudências – em geral invisibilizadas – e destaca sua potência como reveladoras “da complexidade da docência nessa etapa da educação, ainda que não se lhes atribua a importância de que se revestem”.

Em solo brasileiro, percebo um esforço de pesquisadores na produção de conhecimentos que consolidem uma definição da ação pedagógica na Educação Infantil. Na literatura mais recente do campo da Educação Infantil no Brasil, encontram-se trabalhos que vêm iluminando a questão e lapidando as especificidades da docência nessa etapa educacional, a exemplo de Bonetti (2004), Barbosa (2009; 2010), Fernandes (2010), Duarte (2011), Winterhalter (2015), Arruda (2016), Schmeing (2019), Cabral (2019) e Dantas (2019). Destaco, ainda, embora não seja brasileiro, mas de nossa pátria mãe, o estudo de Oliveira-Formosinho (2005), derivado de sua tese de doutoramento, da qual temos nos valido no estudo desse tema no Brasil.

Oliveira-formosinho (2005) destaca as especificidades do papel de educadoras da infância, sem, contudo, esquecer das similaridades com professores de outros contextos. Para essa autora, a docência na Educação Infantil se caracteriza pelo alargamento de funções e fronteiras pouco definidas. A globalidade da criança e seu modo holístico de aprender, associada à sua vulnerabilidade e à consequente dependência do adulto, são fatores que definem especificidades da docência na Educação Infantil. Mas não só à criança se devem essas especificidades. Corroboram para esse fim, a natureza da “tarefa” docente, definida pela abrangência do papel da educadora; o estabelecimento de uma “rede de interações alargadas”; e a integração e interação. Tudo isso imprime uma feição ampla ao papel de professoras da infância. É precisamente em meio às muitas funções que assume essa docência que se estabelece a dificuldade de definição do seu fazer. No rastro das ideias da autora, as especificidades da docência na Educação Infantil podem ser sucintamente descritas como “alargamento” da responsabilidade docente para com a criança; o cultivo de um “saber fazer” que integre o reconhecimento da vulnerabilidade, mas também das potencialidades da criança; o estabelecimento de uma interligação profunda entre cuidar e educar ou entre “função pedagógica” e “função de cuidados e custódia”; o desenvolvimento de tarefas diversas, confirmando a abrangência do papel docente; prática de interações diversificadas e ampliadas com crianças, auxiliares, espaços, materiais, familiares, voluntários, gestão, profissionais diversos entre outros sujeitos; é nessas interações que se estabelece outra especificidade dessa profissão, a integração de serviços voltados para as crianças e famílias.

Bonetti (2004) apresenta uma pesquisa documental que oferece uma visão oficial da especificidade da docência na Educação Infantil no Brasil. A autora constata que, embora, oficialmente seja mencionada essa especificidade, na prática a documentação oficial apenas transpõe para o âmbito da docência na Educação Infantil o sentido da docência em geral. Nas palavras da autora, há uma “tradução” da docência no Ensino Fundamental. Portanto, a particularidade “da docência na Educação Infantil fica definida a partir daquilo que se estabeleceu para o exercício da docência no Ensino Fundamental, tendo, nesse caso, como central em sua atuação, o próprio currículo e o ensino de conteúdo” (BONETTI, 2004, p. 141).

Na literatura brasileira específica da área de Educação Infantil, há um consenso, que nem sempre reflete na prática, de que o a integração cuidar-educar constitui a especificidade primária da docência na Educação Infantil. Todavia, outras especificidades emergem nas pesquisas. A ação comprometida com a globalidade, a vulnerabilidade, a dependência, mas também com a potência da criança; assim como já mencionada por Oliveira-Formosinho, é corroborada por Barbosa (2009). Outro ponto comum entre essas autoras é o aspecto da integração. Conforme Barbosa (2009, p. 36), constitui uma especificidade da docência com crianças a integração de “várias instâncias de educação, proteção, cultura e saúde”. Outras especificidades apontadas pela autora no trabalho desse educador são a organização, a mediação e a elaboração de materiais, ambientes e experiências que possibilitem à criança brincar, interagir, explorar e construir aprendizagens. A promoção de brincadeiras – e, assim, as relações – estão no centro das particularidades desse ofício (BARBOSA, 2010). Neste sentido, a autora acrescenta a dimensão do tempo como mais um marcador dessas especificidades. Portanto, o respeito ao tempo das crianças, diferente dos tempos dos adultos, também compõe o mote de especificidades da ação docente com os pequenos.

A organização intencional, enquanto especificidade dessa docência, é destacada também por Winterhalter (2015), que acrescenta, em relação a esse ponto, a necessidade de um planejamento flexível. Essa autora destaca também a atenção às diferentes linguagens e formas de expressão das crianças como uma característica própria do educador da infância.

A relação, já apontada pela professora Maria Carmem Barbosa, é confirmada por Duarte (2011) e Cabral (2019), como uma especificidade da docência

na Educação Infantil, que se configura, portanto, em uma docência “relacional”. Neste sentido, Duarte (2011) destaca as relações corporais e as relações de cuidados como algo específico desse fazer docente. Cabral (2019) também valoriza as relações corporais, considerando que uma especificidade dessa docência consiste no acolhimento às demandas corporais dos bebês.

Considerando tantas especificidades, considero que atender adequadamente às especificidades de bebês e crianças pequenas – que são muitas – requer, da docência na Educação Infantil, atuar em frentes diversas; mobilizar múltiplos saberes; interagir de modo amplo e diversificado com pessoas, materiais e espaços; desenvolver, de modo dinâmico, diversas atividades; planejar, organizar, observar, registrar e analisar contextos de promoção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças; disponibilizar-se afetiva, emocional e corporalmente; reconhecer e respeitar os ritmos, os tempos e a alteridade das crianças. Diante disso, arrisco-me a afirmar que, a tudo isso, antecede o exercício de escuta, que é, primordialmente, mas não exclusivamente, de escuta da criança. É no bojo desse entendimento que considero a escuta também como uma especificidade central da docência com bebês e crianças. A escuta aparece na pesquisa de Schmeing (2019), juntamente com a atitude afetiva, a observação sensível e a produção de documentação pedagógica reflexiva como especificidades dessa docência. Na minha pesquisa, todavia, venho repetindo que a escuta é considerada de modo amplo, como uma práxis, mas também como princípio de uma “Docência Escutante”.

Iniciei esse capítulo com a metáfora do rio da escuta para representar a diversidade de abordagens desse tema. Conforme prometido, retorno aqui a esse ponto de discussão onde especifico que o interesse dessa pesquisa é, especificamente, pela escuta docente e, mais precisamente, de docentes da creche. Conferir destaque à ação de escutar não é, seguramente, uma invenção da docência ou da educação.

A escuta é um conceito filosófico dos mais antigos, o qual considero, juntamente com Peixoto (2012), pouco discutido na atualidade. Em suas reflexões, a autora aponta o primado da visão sobre a escuta, estabelecido na antiguidade e conservado até a atualidade. No mundo atual, subjugado ao consumo da informação, esta chega mais facilmente por meio da visão. Sua imediatividade é sedutora. Neste sentido, afirma Peixoto (2012, s/p), “a imagem governa de algum modo o nosso mundo

e dela nos tornamos cada vez mais dependentes. Filhos de Tomé: acreditamos no que vemos”. Isso apenas reforça a relevância de investimento no tema da escuta.

O conceito de escuta com o qual trabalhamos hoje no campo da Educação Infantil é abrangente, tanto em função da concepção ampla de linguagem, que abarca as distintas formas de comunicação humana, quanto em função da diversidade de sentidos mobilizada pelo sujeito que realiza a escuta. Essa amplitude foi construída historicamente, pois, a princípio, o conceito de escuta era restrito à escuta auditiva. É essa a ideia presente no texto “Como ouvir”³² de Plutarco, filósofo e historiador platônico do período greco-romano, que viveu em Roma por volta de 46 d.C. a 120 d.C.

O interesse de Plutarco pela escuta seria uma evidência de sua sensibilidade? É importante lembrar que, à época, a aprendizagem da linguagem e da oratória é que era reconhecida como virtude, em detrimento da escuta. Portanto, não é comum se abordar esse assunto. De acordo com seu prefaciador, nesse ensaio, Plutarco buscou exatamente “remediar esse vazio constitutivo da história de uma retórica do ouvir. Pois a arte de ouvir, nas teorias ocidentais sobre a linguagem, é própria do extremo isolamento” (MARÉCHAUX, 2003, p. VI) e está ligada à meditação filosófica. Ao dissertar sobre a importância do cultivo da escuta para os discípulos, Plutarco (2003) admite que essa não é uma tarefa fácil. Todavia, destaca sua necessidade como elemento formativo. A não escuta leva, alerta o filósofo, conduz ao esvaziamento do discurso. A questão do ouvir envolve o silêncio, um “seguro adorno” que o ouvinte não deve desprezar. É preciso saber ouvir e isso significa saber escolher o que escutar, pois nem tudo o que se ouve é benéfico. Quem não sabe ouvir se assemelharia a “recipientes ordinários rachados, não encham o ouvido com o que é necessário, mas com tudo” (PLUTARCO, 2003, p. 12). Portanto, ao ouvir, é preciso saber discernir entre o que é “útil” e deve ser retido e o que é “inútil” e deve ser ignorado. A escuta, portanto, é pressuposto da aprendizagem do *logos* (discurso) e orienta o caminho da verdade.

O conceito de escuta ao outro, encontrado em Plutarco como uma escuta exclusivamente auditiva, foi ampliado substancialmente no curso da história da humanidade. Nesse processo, muito se deve aos estudos sobre comunicação

³² Para acessar essa obra em arquivo digital, acesse: https://drive.google.com/file/d/1cwWf7QuHL5q2103VSRPvRIY_uBTOI06Jx/view?usp=sharing

corporal. Charles Darwin foi pioneiro no estudo da comunicação não verbal. No livro *A expressão das emoções nos animais e no homem*³³, publicado em 1872, ele “procurou encontrar respostas para a questão da origem da expressão emocional usando o método comparativo” (QUEIMADO, 2014, p. 37), utilizando-se da observação de espécies animais o mais similares e o mais diferentes entre si. Os gestos e o movimento se apresentam como elementos fundamentais para a comunicação humana desde o nascimento. Darwin destaca que as expressões faciais constituem a forma primeira de comunicação entre mãe e filho. Para ele, a comunicação do gesto e do movimento carrega mais verdade que a comunicação verbal. Essas expressões “revelam os pensamentos e intenções dos outros com mais verdade do que as palavras, que podem ser falsificadas”³⁴ (DARWIN, 1899, p. 203).

A noção de escuta como escuta do corpo, do movimento, dos gestos, enfim, dos não-ditos ganha força no campo da psicologia, de modo especial, na psicanálise. Sigmund Freud, considerado o pai da psicanálise, “*inaugura* novos tempos: o tempo da palavra como forma de acesso por parte do homem ao desconhecido em si mesmo, e o *tempo da escuta*, que ressalta a singularidade de sentidos da palavra enunciada” (MACEDO; FALCÃO, 2005, p. 65, grifos meus). Todavia, Freud não se limita à escuta da palavra. Seu interesse pelo inconsciente o leva a dar mais atenção a componentes provenientes do inconsciente que atravessam as falas dos seus pacientes. Essas manifestações inconscientes demandam, segundo as autoras, outra qualidade de escuta para serem compreendidas. Ao se deparar com o sofrimento histérico, Freud põe-se a *escutar um corpo que fala*” (MACEDO; FALCÃO, 2005, p. 66, grifo meu). Com Freud, amplia-se substancialmente, portanto, a noção de escutar o outro. A prática da psicanálise, assim como as psicoterapias em geral, utiliza a linguagem oral como fundamento do trabalho que desenvolvem. Porém, a valorização do corpo e do movimento no processo de comunicação nesse campo imprimiu um novo e ampliado significado à escuta.

A escuta se apresenta revestida de diferentes roupagens e assume distintas nomenclaturas, a depender do campo no qual transita. Nos estudos desenvolvidos nessa tese, encontrei as seguintes cunhagens: “escuta musical”

³³ Para acessar essa obra em arquivo digital, acesse: https://drive.google.com/file/d/18klnVHp_1kFYRpk_PNq8RU1wK1en4T2zb/view?usp=sharing

³⁴ Tradução livre do texto original: “They reveal the thoughts and intentions of others more truly than do words, which may be falsified”.

(CAZNOK, 2015; NASSIF; SCHROEDER, 2016); “escuta metodológica” (OLIVEIRA; 2018); e, ainda, no campo metodológico da pesquisa científica, a “escuta sensível” (BARBIER, 2007); “escuta filosófica” (CANDIOTTO, 2008); “escuta médica” (ZAMBALDI, 2020), “escuta ativa” (MARTINS, 2014), nas áreas de medicina e de enfermagem; “escuta terapêutica” (MESQUITA; CARVALHO, 2014); escuta jurídica (CASTRO, 2019); “escuta pedagógica” (CECCIM, 1999), que, embora realizada por educadores, está associada à Pedagogia Hospitalar; e “escuta docente”, termo que aparece na literatura educacional, ora reportando-se ao professor sujeito escutante, ora como sujeito escutado. Nessa pesquisa, utilizo a expressão escuta docente como termo guarda-chuva que designa as diversas nomenclaturas utilizadas na literatura educacional para se referir à ação de escutar desenvolvida por docentes. É importante pontuar, todavia, que apontar essas vertentes sobre a escuta não significa negar a existência de outras não captadas aqui.

A emergência da necessidade de escuta ao outro se apresenta, segundo Costa (2021, p. 2.664, grifo meu), entre o final do século XIX e início do século XX em meio a uma profusão de novas ideias, conceitos e instituições científicas que se multiplicam com a finalidade de “dizer do homem, da criança, da escola e da educação”. Sobre essa atmosfera de renovação, paira a preocupação com a formação do novo homem, e, com ela, “expressões como pedagogia científica (Montessori), psicologia pedagógica (Claparède), antropologia pedagógica (Pizzoli) ou *a ideia uma escuta educativa, inspirada na Psicanálise*, tornam-se comuns” (COSTA, 2017, p. 2.664, grifo meu).

Na Educação Infantil, a escuta tem se tornado cada dia mais um tema central e uma práxis necessária. No âmbito da educação brasileira, autores humanistas, a exemplo de Paulo Freire, a maior referência nacional em educação, trazem em suas produções discussões sobre diálogo, relação, humanização, cuidado com o outro, todos esses, aspectos que orbitam a escuta. No seu sonho de construção de uma educação democrática e emancipadora e de uma sociedade humanizada e irmanada, Freire afirma:

Naturalmente, a viabilização do país não está apenas na escola democrática, formadora de cidadãos críticos e capazes, mas passa por ela, necessita dela, não se faz sem ela. E é nela que a professora que fala *ao* e *com* o educando *ouve* o educando, não importa a tenra idade dele ou não e, assim, é ouvida por ele (FREIRE, 2022a, p. 86-7, grifos meus).

Aqui, Paulo Freire destaca uma condição fundamental de uma “Docência Escutante”: a democracia. Escutar exige do professor e da professora uma atitude democrática. E ser democrático requer humildade. A escuta não pode se dar em uma relação unilateral nem autoritária, pois, na sua gênese, repousa o sentido da partilha, da parceria, do diálogo, ou seja, do falar “com” a criança estabelecendo com ela uma comunicação bilateral e uma relação horizontal.

Em vistas do uso do termo “ouvir”, ao invés de “escutar”, no excerto reproduzido anteriormente, considero importante pontuar a relação entre essas duas terminologias. Embora ouvir e escutar nem sempre signifiquem a mesma coisa (CAMARGO, 2015), em muitos textos, sobretudo nos mais antigos, os dois verbos são utilizados como sinônimos, como no caso do extrato reproduzido acima. Na perspectiva dessa autora, ouvir é uma ação involuntária, inevitável e universal, mas o mesmo não se pode dizer do “modo” de ouvir. O “modo” como se ouve constitui uma escolha; “é particular, singular e consiste na construção interpretativa do ser humano. A partir do que é captado pelos sentidos, numa apreensão sensível da *physis*” (CAMARGO, 2015, p. 266, grifo do original). Entendo que esse modo de ouvir, ao qual ela se refere, é escuta, o que fica mais claro quando ela afirma que “existe então uma indissolúvel relação entre a audição humana e a capacidade de assimilar, interpretar e compreender o mundo” (CAMARGO, 2015, p. 266), capacidade essa que nada mais é do que escutar. Considerando a perspectiva dessa autora, é possível afirmar, então, que ouvir é uma ação inconsciente não apenas humana, mas de qualquer espécie que possua a capacidade de captar sons, enquanto escutar é uma ação consciente, reflexiva e exclusivamente humana? Penso que essa é uma aceção aceitável. Todavia, há textos que utilizam os verbos ouvir e escutar como sinônimos. É assim também que eles se apresentam no dicionário. Ambos designam ações de percepção auditiva e de atenção (ESCUTAR, 2008-2021; OUVIR, 2008-2021). No geral, parece-me que ouvir é uma ação mais simples que escutar, relacionada à percepção auditiva. Quando, porém, esse ato de ouvir é revestido de atenção, adquire o caráter de escuta. No meu entendimento, a compreensão contextual do discurso é que vai dizer se esse termo está sendo empregado com o significado apenas de percepção auditiva ou se assume o significado de escuta. Escutar se refere a uma ação que também pode estar relacionada ao sentido da audição, mas nunca será uma ação involuntária, como pode ser o ouvir. Escutar ou não escutar sempre é escolha, mesmo quando essa escolha

decorre de uma imposição e não de uma decisão pessoal. Como já foi destacado, esse conceito vem sendo ressignificado e ampliado e, nesse processo, deixa de se restringir ao sentido da audição.

A escuta figura, na obra de Freire (2021), como um dos “saberes necessários à prática educativa”, ou seja, à docência, assim como o respeito aos saberes dos educandos, a criticidade, a aceitação do novo, a rejeição à discriminação, a reflexão crítica sobre a própria prática, a consciência do inacabamento, o respeito à autonomia do ser do educando, a humildade, a tolerância, a alegria, a esperança, a certeza na possibilidade da mudança, a curiosidade, a generosidade, o comprometimento, a tomada consciente de decisões e a disponibilidade para o diálogo, entre outros. Todos os aspectos citados, no meu entendimento, fazem parte de uma Pedagogia da Escuta e, portanto, de uma “Docência Escutante”.

No campo específico da Educação Infantil, a preocupação com a escuta das crianças remete ao trabalho pioneiro da professora Madalena Freire, na década de 1970, de observação das crianças e de registro, com elas, das experiências cotidianas na escola. Pode-se dizer que o reconhecimento da relevância do trabalho inovador de Madalena, assim como de seu pioneirismo na escuta às crianças, é consenso na literatura sobre Educação Infantil no Brasil, o que leva Machado e Barbosa (2018) a considerarem que ela é uma das precursoras de uma “Pedagogia da Escuta” no Brasil, específica para crianças pequenas.

Nos últimos quarenta anos, foi construída, no Brasil, *uma linha de pensamento pedagógico para a Educação Infantil, consolidada nas reflexões de Madalena Freire (1996), Luciana Ostetto (2008), entre outros, que inaugurou uma Pedagogia da Escuta das crianças pequenas* em suas escolas. Como lembra Marques (2015), a expressão registro de práticas deriva das produções de Madalena Freire (1996), que apresenta a escuta e o registro como instrumentos metodológicos do trabalho docente ao lado de outros, como planejamento, observação e reflexão. A observação e a reflexão sobre a prática, apoiadas no registro, fornecem indicativos para o planejamento, e este orienta a observação. (MACHADO; BARBOSA, 2018, 145, grifo meu).

O trabalho pioneiro ficou conhecido no livro *A paixão de conhecer o mundo*, que, concordando com Mae (1983, p. 12), “não é o resultado de um, dois ou quatro anos de trabalho, mas de um processo de evolução de seu pensamento pedagógico”. A sensibilidade de Madalena Freire e seu comprometimento com uma prática democrática que acolha as crianças como coprodutoras de conhecimento

transbordam na leitura de cada página de seu precioso livro. A participação, não apenas das crianças, mas também das famílias, é destacada por Ana Mae, que fora colega de trabalho de Madalena, ao ressaltar que, nas práticas docentes da amiga, “não é só importante ver, ouvir, tocar, mas a contextualização destas sensações pela cultura, pela família, pelo grupo que está participando das descobertas sensoriais” (MAE, 1983, p. 12).

Em um processo democrático, no qual as propostas de experiências, portanto, o currículo, emergem da escuta dos interesses das crianças por meio da observação de suas ações espontâneas, Madalena situa o papel do professor como um “organizador” de todo esse contexto, uma espécie de coordenador das ideias do grupo e propositor de novas experiências. É o professor “quem observa, colhe os dados, trabalha em cima deles, com total respeito aos educandos que não podem ser puros objetos da ação do professor” (FREIRE, 1983, p. 21).

Para essa autora, escutar e ver possuem uma intrínseca relação na construção de um olhar atento e presente que exige a escuta dos sons, dos ruídos externos, mas também a escuta do silêncio. Todavia, como ela destaca, “não fomos educados para a escuta. Em geral, não ouvimos o que o outro fala, mas sim o que gostaríamos de ouvir. [...] Não partimos de sua fala, mas de nossa fala interior. Reproduzimos, desse modo, o monólogo que nos ensinaram” (FREIRE, 1996, p. 10). Escutar o silêncio é algo muito profundo. Nessa perspectiva, compreendo que a escuta requer pausa, quietude, exige um tempo que não pode ser mensurado, uma entrega profunda, um silenciamento dos ruídos internos, das falas interiores, para, só então, conseguirmos escutar o que nos vem do exterior, inclusive o silêncio.

Na sociedade contemporânea, todavia, o tempo, tão necessário à escuta, é escasso. O indivíduo pós-moderno vive um paradoxo: busca a pseudo segurança prometida pela modernidade – ou a “Modernidade sólida” – e se depara com a insegurança da “Modernidade líquida” (BAUMAN, 2001) – ou pós-modernidade. Essa fluidez é provocada pelo que o autor define como o “derretimento dos sólidos”, ou seja, a dissolução daqueles elementos que a humanidade havia consolidado como duradouros e permanentes até a modernidade. Nesse cenário, o sujeito contemporâneo busca a satisfação imediata como a “única maneira de sufocar o sentimento de insegurança (sem jamais saciar a sede de segurança e certeza)” (BAUMAN, 2001, p. 154). Estabelece-se, então, um círculo vicioso de consumismo

desregrado para compensar essa falta, uma corrida frenética pelo que é efêmero e o afastamento humano da experiência, como a escuta, por exemplo.

A experiência tem sido roubada da humanidade e é preciso encontrar modos de recuperá-la, pois, como alertou Benjamin (1987, p. 198), “as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo”. O aceleração da vida, que encontra abrigo na técnica e na produtividade “atropela” a possibilidade da experiência. A produtividade e o desenvolvimento tecnológico, características do mundo contemporâneo, refletem na vida humana. Impõem ao indivíduo uma adequação ao ritmo acelerado das máquinas, à produção em série, criando uma espécie de escudo contra a experiência. Isso converte o homem em um tipo de “autômato”, cuja ação se esvazia de sentido. (BENJAMIN, 1987).

Tudo isso conforma um cenário caótico, massificador e desumanizante. A partir do ideário de Walter Benjamin, Larrosa (2002) oferece boas reflexões sobre a díade experiência/sentido que está na base da educação como práxis reflexiva. A experiência, compreendida como aquilo que passa, acontece e toca nosso eu, ou seja, aquilo que nos impacta, que nos transpassa, é afetada por dois fatores: o excesso de informação e o excesso de trabalho. Ambos inviabilizam a experiência. De um lado, o excesso de informação e a “obrigatoriedade de ter opinião” sobre elas impedem a experiência do conhecimento; do outro, o excesso de trabalho inviabiliza a experiência na relação que o indivíduo estabelece esse mesmo trabalho. O sentido, por sua vez, paira sobre o sujeito e sua abertura à transformação por meio da experiência. Para que o novo nos aconteça, ou seja, para recuperar a experiência, é preciso praticar o difícil exercício de desaceleração, é necessário um “gesto de interrupção”, nessa corrida desenfreada da contemporaneidade, o que nos exige:

parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

Corroboro as ideias de Larrosa e também concordo com Beker (2014), quando atribui ao desaceleração uma questão de sobrevivência. Todavia, como adverte o autor, para romper com esse processo, faz-se necessário ter coragem. No

contexto educacional da escuta docente, isso significa questionar o que está estabelecido: as culturas, as práticas, os modos de organização e estruturação da instituição de Educação Infantil. A quem atende o modo como hoje se organiza e se estrutura a Educação Infantil? Que interesses estão sendo contemplados? As crianças, as famílias, os docentes são ouvidos em relação a essas configurações? Como se definem as ações pedagógicas e as práticas docentes? Que elementos são considerados centrais? Que tempos, espaços e experiências estão sendo proporcionados às crianças para que imaginem, brinquem, investiguem, criem, descubram, construam, interajam, vivam e possam, assim, construir sua autonomia, suas aprendizagens, sua emancipação? Que espaços, tempos e experiências são possibilitados aos adultos educadores, sobretudo professores e assistentes de Educação Infantil, a fim de fomentar sua formação integral?

A forma como a educação veio se apropriando dos tempos e espaços ao longo da história parece privar, cada dia mais, seus atores, de tempo e de espaço, para a experiência. Ao questionar o tempo da infância na escola contemporânea, Kohan (2017, p. 11, grifos do original), afirma que a escola “tem sido cooptada por um outro tempo, *khronos*, e transformada quase numa anti-*scholé*, ou seja, um espaço onde não se pode perder tempo”. Zavalloni (2014) destaca o “perder tempo” como caminho para se “ganhar tempo”. A perda, nesse caso, refere-se ao Cronos, esse “compositor de destinos” (VELOSO, 1979), que governa – e às vezes escraviza – a sociedade. Na perspectiva de Zavalloni (2014), o professor “perde” tempo com as crianças: aprendendo a escutá-las e escutando-as, conversando com elas, respeitando seus tempos e ritmos, partilhando com elas a organização da instituição e as descobertas, brincando com elas livremente, e “perde” tempo consigo: seguindo trilhas desconhecidas, explorando, descobrindo e apreciando as minudências; vivendo a intensidade do presente sem preocupação com o tempo. Em uma “Pedagogia do Caracol”, é preciso, pois, desacelerar para “ganhar” um tempo de qualidade no qual a relação com o mundo e com o conhecimento pressupõe uma interação lenta pautada na escuta, na observação, no processo e não no produto. Acolho, na essência, o pensamento do autor e penso que, entre a “Escola peripatética” de Aristóteles – com sua completa liberdade e indefinição de critérios – e a escola atual – encaixada dentro de tempos e espaços, na maior parte dos contextos, engessados, murados, gradeados, com salas fechadas e cadeiras enfileiradas – é

preciso – e possível – buscar formas intermediárias de educar, escutando e sendo escutado, dialogando e encontrando soluções no coletivo.

A relevância da escuta nos processos observacionais destacada por Madalena Freire é corroborada por diversos estudos nacionais (SIMIANO, 2015; CAIRUGA; CASTRO; COSTA, 2015; MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017; AGOSTINHO, 2018; PROENÇA, 2018; FRIEDMANN, 2020; GONTIJO; PORTUGAL; OSTETTO, 2020) sobre crianças, infâncias e Educação Infantil e por abordagens pedagógicas estrangeiras que discutem a observação e o registro de práticas pedagógicas. A documentação pedagógica tem um papel central em pedagogias participativas como a “Pedagogia-em-Participação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; 2009; 2016; 2020; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013; 2017; 2018; 2019; OLIVEIRA-FORMOSINHO, PASCAL, 2019) da Associação Criança, em Portugal, e a “Pedagogia das Relações e da Escuta” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016a; 2016b; RINALDI, 2016; 2017) de Reggio Emilia, na Itália.

Para a pedagogia reggiana, a documentação pedagógica possui importância fundamental, constituindo, segundo Rinaldi (2016), uma “escuta visível”, ou seja, um modo de externar o que foi observado, registrado e interpretado. Ao compartilhar a documentação pedagógica e comunicar o que foi escutado, o professor torna visível sua escuta não apenas para os outros, mas também para si, o que pode se constituir em um processo de reflexão sobre as próprias práticas, saberes e ideias. Neste sentido, vimos defendendo a documentação pedagógica como estratégia potente de formação permanente e autoformação de professores (MORAES; XAVIER; LOPES, 2019), ideia corroborada por vários estudos realizados no Brasil, como os de Oliveira (2013); Simiano (2015); Fochi (2019) e Santos (2020); assim como da pedagogia reggiana e da “Pedagogia-em-Participação”. Para esta última, a documentação pedagógica constitui o esteio de seu pensamento pedagógico e das práticas docentes comprometidas com a garantia de direitos de crianças e profissionais. A documentação pedagógica tem um papel fundamental na “planificação” das ações pedagógicas e na “monitorização” cotidiana, sistematizada e contínua dos processos educativos. Oliveira-Formosinho e Formosino (2017, p. 116) destacam que a Pedagogia-em-Participação “produziu, em 26 anos (1991-2017), uma perspectiva de formação de profissionais de educação de infância – Formação participativa de profissionais em contexto”.

Para a Pedagogia-em-Participação, a documentação pedagógica também é um aspecto central das práticas pedagógicas, e possui uma relação direta com a escuta. Nessa perspectiva, “a **escuta** é um processo de ouvir a criança sobre a colaboração no processo de coconstrução do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na codefinição da sua jornada de aprendizagem” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 30, grifo do original). Nesse processo de escuta, a documentação é fundamental, mas a ação de escutar não se restringe à cultura da documentação. Juntamente com os autores, afirmo a necessidade de uma compreensão “holística” da escuta que extrapola as práticas de documentação pedagógica.

Parto dessa compreensão na defesa de que a escuta é resultado, mas também é motor da documentação pedagógica. Considerando a perspectiva da hermenêutica filosófica, considero que escuta e compreensão se equivalem. Neste sentido, considero que a escuta (compreensão) é um princípio essencial da docência e da prática pedagógica na creche e, por extensão, em outros âmbitos educacionais.

A participação evidencia o princípio democrático tão característico das abordagens pedagógicas que valorizam a escuta. Neste sentido, a escuta possui um caráter político. O pensamento subjacente à “Pedagogia-em-Participação” é a democracia. Embora esse seja um princípio geral da escuta na Educação Infantil, é na abordagem portuguesa que percebo a maior ênfase nesse ponto específico. Conforme sintetizam seus criadores,

A Pedagogia-em-Participação é essencialmente a *criação de ambientes educacionais em que a ética das relações e interações permite o desenvolvimento de atividades e projetos* que, por sua vez, possibilitam às crianças viver, aprender, significar e criar, porque valorizam a experiência, o conhecimento e a cultura das crianças e das famílias, em diálogo com o conhecimento e a cultura das profissionais (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 13, grifo do original).

Definida como uma “pedagogia dos direitos das crianças e dos profissionais” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2017, p. 117), a Pedagogia-em-Participação considera que a escuta é um elemento fundante na promoção da participação. Além da escuta, a participação implica também em práticas de diálogo e de negociação. Para a autora, a conjugação desses três aspectos configura um elemento de complexidade dessa abordagem, definidor não apenas das ações pedagógicas, mas de “um contexto de vida”.

A promoção da escuta e da participação na Educação Infantil como ação política reconhece os direitos de crianças, famílias e educadores e promove a legitimação e visibilidade dos sujeitos, tirando-os do anonimato, um lugar que as crianças “não suportam” (RINALDI, 2017). Dar visibilidade às crianças e aos docentes da Educação Infantil é mais que uma garantia de direitos, constitui uma ação necessária à quitação de uma dívida que a sociedade adquiriu com esses atores historicamente invisibilizados. Promover essa visibilidade na Educação Infantil não é tarefa fácil, “não é um papel confortável e simples, mas coloca os adultos ao lado das crianças como reais co-protagonistas desta cena” (ALTIMIR, 2017, p. 61). Portanto, é uma tarefa necessária da “Docência Escutante”.

Para garantir a visibilidade e o protagonismo de crianças e educadores, a escuta não pode estar restrita ao âmbito da docência. É preciso e urgente que todos os envolvidos nos processos educacionais das crianças cultivem esse princípio no seu agir. Só assim, pode-se pensar em uma Educação Infantil que valoriza a escuta não como discurso, mas como ação, como realidade presente na formação docente, nos espaços, no currículo e na organização.

Os contextos de pedagogias participativas e de escuta se caracterizam pela valorização da convivência, da interação, da partilha, da relação entre todos os envolvidos nos processos educacionais, o que leva, segundo Rinaldi (2017), a um sentimento de pertencimento. Esse pertencimento se expressa no interesse e engajamento. A não-escuta, por outro lado, acarreta no oposto, gerando na criança o desinteresse por aquilo que ela não reconhece como seu, onde ela não percebe sua contribuição.

Na narrativa de Malaguzzi (2016) acerca da história de constituição das escolas dirigidas por pais, na Itália, é notório que, desde o princípio, o jovem professor Loris Malaguzzi expressa seu apreço pela escuta, pela conversa, pela relação, pela partilha. Parece-me que, para ele, a escuta não nunca é substantivo, é sempre verbo e, nesse sentido, é ação e reflexão. Malaguzzi aposta nas crianças e em sua potência, o que evidencia o desejo de lhes proporcionar visibilidade. Isso, provavelmente, é o que o leva a se demitir da escola estatal que, segundo suas palavras, continuava a cultivar “sua estúpida e intolerável indiferença para com as crianças” (MALAGUZZI, 2016, p. 58). O autor destaca a necessidade de a Pedagogia se desvencilhar de certezas, o que me leva a pressupor que, nessa perspectiva, a docência se caracteriza

por uma permanente abertura à aprendizagem.

Habitar o mundo há mais tempo que as crianças não torna o adulto superior a ela, mas faz dele alguém com mais experiências e com conhecimentos diferentes dos das crianças. Cultivar certezas pode “conduzir ao caminho da desconsideração e da invisibilidade das crianças e infâncias, uma vez que, sob a capa do saber, repousa a impossibilidade do desconhecer, do não saber, do querer descobrir e do abrir-se ao que está por vir” (MORAES; SOARES; FROTA, 2022). Escutar a criança é admitir uma ignorância, um não-saber. É admitir – e mais que isso: querer – aprender com a criança, pois “as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças” (MALAGUZZI, 2016, p. 59). Uma “Docência Escutante” precisa ter essa consciência e humildade.

Ao escutar a criança, o educador e a educadora da Educação Infantil transmitem a esse sujeito uma mensagem de cuidado e atenção, como se lhe dissesse: “eu me importo com você”. Neste sentido, a escuta, enquanto cuidado com o outro, também assume uma feição ética. A ética docente, expressa na interação com as crianças, está na abertura ao outro e no reconhecimento de sua alteridade (RINALDI, 2017), ou seja, no seu acolhimento irrestrito, na sua aceitação, o que pede do educador uma entrega à relação, uma disponibilidade integral. Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017, p. 123), o ato de escutar a criança exige do educador uma “suspensão ética”, compreendida como a suspensão de seus saberes, fazeres e poderes, em benefício da abertura de um espaço de “fala” e participação para a criança no qual ela exercita os “seus próprios saberes, fazeres e poderes. Este silêncio suspensivo não significa inação, mas, antes, uma ação renovada, porque baseada nos saberes experienciais documentados de cada criança, do grupo e do profissional”. Essa pausa possibilita uma atenção à criança, uma escuta com qualidade, que denota cuidado, reconhecimento e respeito. A valorização da escuta, segundo Barbosa (2009, p. 19), é a afirmação do reconhecimento das crianças como indivíduos capazes de contribuir, propor e criar. A escuta e observação dizem respeito à presença e ao comprometimento e sensibilidade do adulto, que deve sempre estar atento “aos momentos tensos de descobertas do outro. A observação das crianças significa notar o sentido das suas ações, tendo em vista planejar o cotidiano com elas”.

O escutar é um exercício no qual estão mobilizados todos os sentidos, é uma tarefa que exige, de quem faz essa escuta, empatia, reconhecimento, aceitação

e respeito às diferenças, ao que eu acrescento, humildade e desejo de aprender. Como reforça a autora, o que gera a escuta é “curiosidade, desejo, dúvida e incerteza. Não se trata de insegurança, e sim da tranquilização que toda verdade só o é se tivermos consciência de seus limites e de sua possível falsificação” (RINALDI, 2017, p. 236).

O posicionamento de Carla Rinaldi é compartilhado por Dahlberg e Moss (2017), que acrescentam que a Pedagogia das Relações e da Escuta busca ouvir o pensamento, não só de crianças, mas também de adultos, tratando-os de forma séria e respeitosa, o que significa levar em consideração as ideias, teorias, questionamentos e respostas destes sujeitos.

A pedagogia da escuta trata o saber como algo construído, em perspectiva e provisório, e não a transmissão de um corpo de conhecimentos que transforma o outro num igual. Para cada questão, é preciso abrir-se para a Alteridade - receber abertamente o estranho, o que significa uma afirmação, um **sim, sim, sim** ao Outro, o estranho (DAHLBERG; MOSS, 2017, p. 43, Grifos do original).

Assim como ocorre com a experiência hermenêutica do diálogo (GADAMER, 2014), também a escuta está alicerçada na abertura ao outro. Admitindo que não é possível fazer uma escuta efetiva sem uma abertura ao outro, ao diálogo; e sendo, a abertura, a “estrutura lógica” da consciência hermenêutica, seria a escuta uma experiência hermenêutica? Nesta tese, defendo que sim. Considero que a escuta, como experiência de comunicação de duplo fluxo, é um encontro fusional entre dois horizontes, o do escutante e o do escutado.

Na perspectiva de uma “Docência Escutante”, o papel primeiro do professor é o de escutar. É, ou deveria ser, a partir da escuta que se desenha sua prática pedagógica. Do mesmo modo, como ressalta Rinaldi (2017), a função primordial da instituição de Educação Infantil é garantir que todos escutem e sejam escutados. Neste sentido, a autora destaca a relevância de se pensar na escuta de modo contextual, na escola como um ambiente de múltiplas escutas, que envolva famílias, crianças, educadores e uma “escuta interna” na qual se busca ouvir, no outro, o que ele diz de nós.

A escuta, todavia, não é tarefa fácil (RINALDI, 2017), em nenhum contexto. Também não é algo natural (DUNKER, THEBAS, 2019). Portanto, para se constituir um docente escutante, o professor necessita sair da zona de conforto e se perguntar como fazer para exercer uma escuta ativa. Escutar requer uma aprendizagem que

“depende de alguma técnica e exercício, mas também, e principalmente, de abertura e experimentação. É uma arte difícil de dominar porque seus efeitos visíveis acontecem no outro em tempo real e segundo as leis do improviso”. (DUNKER, THEBAS, 2019, p. 25). É preciso refinar a sensibilidade para escutar e isso não se dá sem uma prévia abertura ao outro. Faz-se necessário mobilizar conhecimentos diversos e sentidos múltiplos para bem escutar e decodificar as mensagens que nos chegam por diferentes canais, expressas por distintas linguagens. É um caminho difícil que precisa ser aprendido.

Mas como aprender a escuta? Talvez o primeiro passo seja perguntar a quem sabe, e quem sabe muito não sobre a escuta, mas sabem escutar, são as crianças. Para Rinaldi (2017), as crianças são ouvintes por excelência, pois têm uma predisposição inata para escutar. Desde a mais tenra idade, demonstram essa habilidade assim e expressam o desejo de ser escutadas. As crianças, diz, possuem o “tempo de escutar”, que é diferente da quantidade de tempo. Trata-se de um tempo subjetivo que o adulto quase sempre não tem. Possivelmente porque deixou esquecido em alguma curva da jornada, entre a infância e a vida adulta.

A aprendizagem tem a escuta como premissa e quanto mais cedo isso for compreendido, mais cedo teremos uma educação de qualidade e adequada aos interesses infantis. Mas escuta, alerta Rinaldi (2017), não é apenas uma abordagem pedagógica, mas uma “abordagem sobre a vida”. Nesse sentido, mais uma vez, a escuta se aproxima da hermenêutica filosófica. Nem a escuta nem a compreensão podem ser concebidas como atividades metodológicas com hora marcada, embora, para se alcançar tanto a escuta como a compreensão, possamos fazer uso de recursos metodológicos. Gadamer (2014) diz que, queiramos ou não, estamos em uma relação de compreensão com o mundo a todo instante. Entendo que o mesmo se aplica em relação à escuta. Embora o ouvir nem sempre seja escutar, visto que a escuta pressupõe atenção, a verdade é que não dá para definir previamente que se vai escutar de hora x a hora y. Estamos na iminência da escuta a todo instante, assim como estamos na iminência da compreensão. Partindo dessa premissa, um professor, portanto, vivencia o processo de escuta enquanto compreensão, do momento do dia em que tem contato com as crianças ao momento em que se despede delas. Essa compreensão, portanto, essa escuta, tem continuidade no que Gadamer chama de “diálogo interno”, pois, ao se afastar das crianças, o professor não cessa de dialogar

consigo acerca do vivido.

Entendo que compreensão que ocorre na escuta só é arrematada com a interpretação que o docente faz do que foi observado, vivido. Na perspectiva da Hermenêutica Filosófica, a interpretação é a comunicação da compreensão. O intérprete constrói uma compreensão, mas não é a sua compreensão que ele comunica, o que ele comunica é o que ele interpreta do que compreendeu. Quem acessa essa interpretação, no caso de um texto, o leitor, de uma fala ou ouvinte... já elabora uma outra compreensão acerca do que leu ou ouviu.

A ideia que defendo aqui é a de que, em uma perspectiva hermenêutico-filosófica, a escuta, que prescinde de abertura ao outro, como experiência de compreensão e interpretação, constitui uma experiência hermenêutico-filosófica.

O sentido da escuta na Educação Infantil, como ficou claro, é acolher, compreender e interpretar. Só a partir do momento que se garante isso se pode pensar em outros passos, como o planejamento, por exemplo. Partindo da acepção de compreensão da hermenêutica filosófica, já discutida no capítulo anterior, para compreender e interpretar, o sujeito que escuta, necessariamente entra em uma relação dialógica. O adulto que escuta a criança não acata cegamente as falas infantis como verdades, tampouco as ignora, tomando por verdades as próprias concepções. A criança que está sendo escutada e cujas questões, comportamentos, falas precisam ser compreendidos, participa na elaboração dessa compreensão, dialogando com o adulto por meio de suas múltiplas linguagens.

Para ilustrar essa questão, trago um exemplo hipotético. Em uma situação, o bebê que eu atendo na creche foi impedido de morder o colega e passa a chorar copiosamente, apesar de a intervenção ter sido cuidadosa. Como professora, cabe a mim buscar compreender esse choro e acolher adequadamente o bebê, o que farei mediante uma escuta atenta. Nesse processo de compreensão, desloco-me, com o meu horizonte, rumo ao horizonte do bebê para compreender que “coisa” é esse choro. Do seu horizonte, o bebê fala comigo por meio de “expressões vocais”, “expressões posturais” (WIDMER; TISSOT, 1987), movimentos, gestos, olhar, expressões faciais, entre outros modos de comunicação. Estabelece-se, nesse caso, um “diálogo multicanal” (MONTAGNE *apud* WIDMER; TISSOT, 1987) no qual os horizontes dos parceiros de diálogo, escutante e escutado, vão se aproximando, tocando-se, até se fundirem. Nessa fusão, dá-se a construção da compreensão que

não necessariamente precisa ser resultado de uma concordância. Por exemplo: o bebê poderá compreender/sentir o choro como sofrimento, enquanto eu parto do pressuposto de que o choro é birra. No diálogo que se dá no encontro de nossos horizontes, vai sendo construída uma compreensão a partir das contribuições do escutante e do escutado, ou seja, minha e do bebê. Esse algo novo não é a compreensão do bebê, de choro como sofrimento, nem a minha, de choro como birra, mas, por exemplo, de um choro como frustração. Se interpretei esse choro como um choro de frustração, não é porque tinha essa compreensão prévia, esse preconceito. Parto de outro preconceito: o de que o bebê chorava de birrento. No diálogo que se estabeleceu entre mim e o bebê e que se pressupõe essencialmente tônico, o bebê pôs em jogo seu preconceito sobre o choro e eu, o meu. À medida que ele me dizia de seu sofrimento, eu lhe dizia de meu acolhimento, da segurança do meu colo, mesmo quando não concordasse com suas atitudes. E foi esse diálogo que possibilitou uma terceira e nova compreensão. Portanto, não elaborei sozinha essa compreensão.

Antes de passar à apresentação do campo de pesquisa, reafirmo a ideia de escuta como experiência hermenêutico-filosófica alicerçada no diálogo multicanal e multissensorial. Neste sentido, para que se efetive a escuta atenta, que prefigura o que venho denominando de “Docência Escutante”, o educador parte, com o seu horizonte, munido dos seus preconceitos, ao horizonte do bebê ou da criança, a fim de compreender as questões que o/a inquietam. É no encontro fusional desses dois horizontes que se dá o acontecimento da escuta entendida como compreensão.

5 “VAMOS ENTRAR?”. UM PASSEIO PELO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEI) QUINTAL DAS BRINCADEIRAS

“Vamos entrar?”. Faço a você, que lê este texto, o mesmo convite que recebi ao chegar no CEI Quintal das Brincadeiras. Relutei e me questionei muitas vezes sobre a relevância de manter esse capítulo na tese: um capítulo que não apresenta discussões teórico-metodológicas nem análises de dados, ou seja, um capítulo “sem lugar” em uma tese quando se pensa “dentro da caixa”. Mas por que não teria lugar? Considero a narrativa construída aqui bastante relevante para quem se propuser a ler este trabalho: é uma oportunidade de conhecer o campo e os sujeitos mais de perto, apresentados a partir do meu horizonte como pesquisadora. Por isso, mesmo fugindo um pouco da estrutura da maior parte das teses e dissertações, optei por mantê-lo. Entendo que esse também é o papel de uma tese: apresentar novas possibilidades de se pensar e fazer, inclusive em relação à própria produção do relatório, desde que atendidos os critérios necessários de cientificidade e norma acadêmica.

Foi em uma manhã ensolarada e quente do mês de agosto de 2019 que visitei o CEI pela primeira vez. Conforme anotei no meu **Diário de Bordo (2019)**, cheguei em frente ao CEI por volta de nove horas e encontrei o portão fechado. Permaneci ali, sob um sol já bastante quente e incômodo, por longos cinco minutos, batendo no portão diversas vezes. Olhei pela pequena abertura quadrada do portão e pude ver que, lá dentro, as crianças brincavam livremente no pátio e no parque, sob o olhar de algumas adultas. O barulho das crianças era intenso, o que, provavelmente, impedia que ouvissem as batidas no portão. Após algum tempo, uma funcionária da cozinha percebeu minha presença e veio abrir o portão. Eu me identifiquei e comuniquei que desejava falar com a coordenadora pedagógica. Foi dela que ouvi, em seguida, a frase que constitui o marco da pesquisa de campo e o primeiro registro do Diário de Bordo com o qual abri esse capítulo.

É sob essa atmosfera do convite para explorar e conhecer que inicio essa escrita, trazendo à luz aspectos da instituição-campo dessa pesquisa e de seu contexto. A investigação ocorreu no âmbito da Educação Infantil pública do município de Fortaleza, Ceará, escolha atrelada à minha experiência profissional de mais de onze anos como professora de uma creche. Foi no contexto das minhas práticas

pedagógicas que a ideia embrionária de compreender a escuta docente no âmbito da creche mais a fundo foi se desenvolvendo até se tornar um projeto de doutorado.

5.1 A rede pública municipal de educação de Fortaleza: um retrato 3x4

A rede pública municipal de educação de Fortaleza é a maior entre as redes do nordeste e também das regiões sul e centro-oeste. A quarta no ranking das maiores redes de ensino do país, fica atrás apenas de São Paulo, Rio de Janeiro e Manaus (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2021). Conforme dados expostos na tabela abaixo, o município de Fortaleza possui um parque escolar composto por 509 unidades educacionais, sendo 289 voltadas para o atendimento no Ensino Fundamental e 220³⁵ para a Educação Infantil. De acordo com a Secretaria Municipal da Educação, essas instituições se dividem entre “138 Centros de Educação Infantil (CEIs) e 82 Creches Conveniadas, que atendem crianças com idade de creche e pré-escola (1 a 5 anos)”.³⁶

Tabela 6 - Instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Educação de Fortaleza, Ceará (2020)

CLASSIFICAÇÃO QUANTO À ETAPA DE ENSINO	CATEGORIA	DESIGNAÇÃO	SUBTOTAL	TOTAL
Instituições de Educação Infantil	Municipalizada	Centro De Educação Infantil (CEI)	138	220
	Conveniada	Creche Conveniada	82	
Instituições de Ensino Fundamental	Municipalizada	Escola Municipal (EM)	289	289
TOTAL				509

Fonte: Site da Secretaria Municipal de Fortaleza (SME) de Fortaleza. Elaboração própria.

A tabela 6 acima apresenta a organização das instituições de educação sob administração da esfera municipal em Fortaleza. No caso da etapa da Educação Infantil, como já fora ressaltado, as instituições são organizadas em dois grupos, evidenciando que coexistem dois modelos institucionais: as creches conveniadas e os CEIs.

³⁵ A tabela contendo a identificação dessas instituições pode ser consultada no “Anexo E” deste texto.

³⁶ Fonte: Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://educacao.fortaleza.ce.gov.br/index.php/rede-de-ensino/educ-infantil>.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996) estabelece, no seu artigo 19, a classificação das instituições de ensino no Brasil em duas categorias administrativas: públicas e privadas. Na prática, todavia, a situação é mais complexa, visto que a lei não considera, nessa classificação, a atuação do terceiro setor na educação. As parcerias do setor público com instituições privadas constituem uma tradição na educação brasileira nascida com os padres jesuítas no Brasil Colônia e mantida ao longo dos séculos. Essa questão se coloca como um problema presente no sistema municipal de ensino de Fortaleza, que possui, em 2020, oitenta e duas creches conveniadas, o que corresponde a 37% das instituições de Educação Infantil da rede municipal. Ainda que não seja meu objetivo analisar essa problemática, considero válido destacar que esse é um aspecto relevante para estudos que abordam a Educação Infantil de Fortaleza. Trata-se de instituições que, embora façam parte do mesmo sistema de educação ao qual os CEIs pertencem, funcionam em condições muito mais precárias. Portanto, entendo que a coexistência desses diferentes tipos de instituição merece atenção por parte do campo da pesquisa em educação.

Uma percepção positiva que emerge da análise dos dados é o esforço do município na oferta de atendimento em Educação Infantil. É relevante salientar que 43% das instituições educacionais que compõem o parque escolar do município de Fortaleza são de escolas que atendem exclusivamente crianças de até cinco anos. Cabe considerar também que este é apenas um dado, não devendo ser interpretado isoladamente. Quando se observam as matrículas em cada uma das etapas de educação, notam-se algumas diferenças. O quadro a seguir apresenta uma síntese do panorama da matrícula no município de Fortaleza no ano de 2020, considerando os dados da Educação Infantil e do Ensino Fundamental ofertados não apenas na rede municipal de educação, mas também em outras redes públicas e na rede privada de educação.

Quadro 8 - Matrícula escolar no município de Fortaleza, Ceará em 2020 - continua

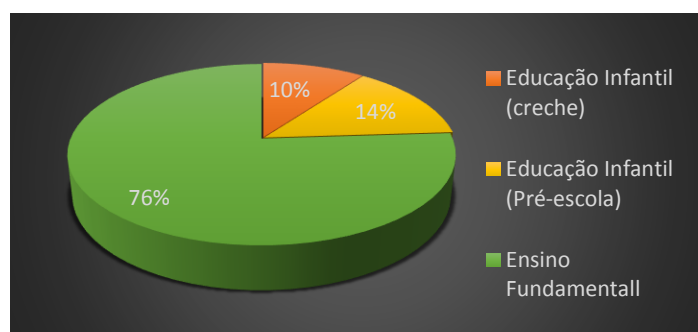
Nível	Matrícula Total	Matrícula por subetapa		Matrícula por setor e dependência administrativa		
		Creche		Setor Público	Federal	
Educação Infantil	96.358	38.043		Setor Público	Federal	14
					Estadual	0
					Municipal	22.135
		Setor Privado	-	15.894		
		58.315		Setor Público	Federal	339
					Estadual	28
Municipal	30.328					

Quadro 8 - Matrícula escolar no município de Fortaleza, Ceará em 2020 - continuação

Nível	Matrícula Total	Matrícula por subetapa		Matrícula por setor e dependência administrativa			
		Pré-escola		Setor Privado			
Educação Infantil	96.358		58.315		-	27.920	
Ensino Fundamental	298.283	Anos iniciais (1º ao 5º anos)	134.698	Setor Público	Federal	0	
					Estadual	868	
					Municipal	89.291	
		Anos finais (6º ao 9º anos)	163.585	Setor Privado		-	58.661
					Setor Público	Federal	442
						Estadual	9.620
Municipal	76.771						
		Setor Privado		-	47.865		

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica - INEP, 2021.
Elaboração própria.

No quadro 8, aparecem grifados os dados de matrícula específicos da rede municipal de educação de Fortaleza. Somados os dados de matrículas registrados para cada subetapa da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, o sistema municipal de educação de Fortaleza contabilizou, em 2020, 52.463 matrículas na Educação Infantil e 166.062 no Ensino Fundamental. No gráfico apresentado na sequência do texto, é possível vislumbrar a composição do sistema municipal de educação de Fortaleza em relação ao aspecto da oferta de vagas.

Gráfico 2 - Matrícula no Sistema Municipal de Educação de Fortaleza em 2020

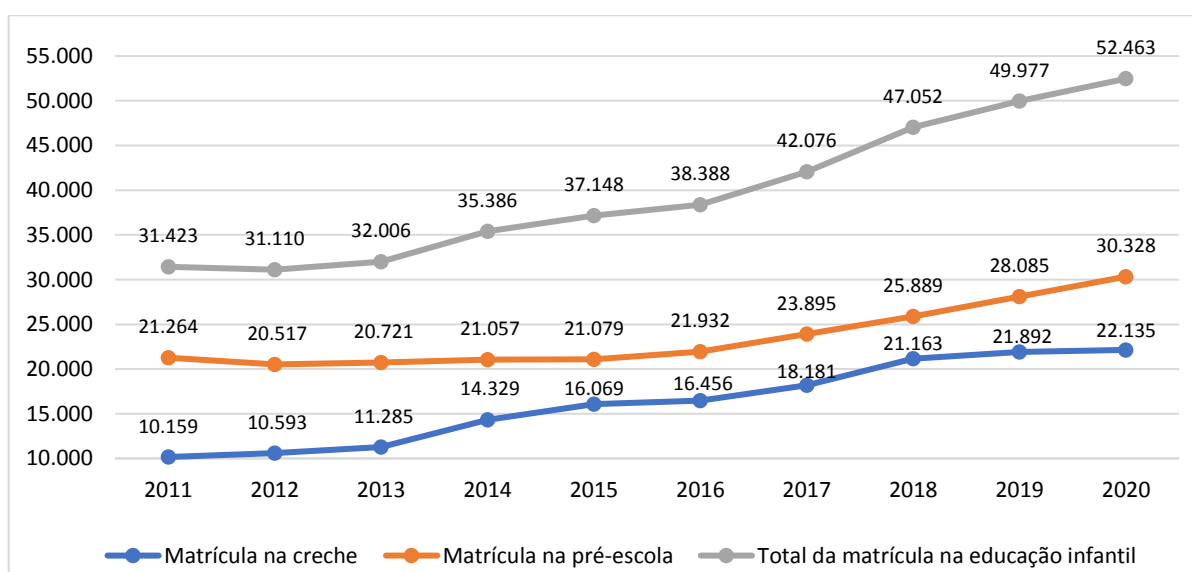
Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica - INEP, 2021. Elaboração própria.

O gráfico de matrículas conduz a uma leitura diferente da realizada, quando analisei a composição do parque escolar quanto ao tipo de instituição educacional. Aqui, é possível notar que, embora o município possua 43% do seu parque escolar dedicado à Educação Infantil, sua oferta de atendimento nessa etapa educacional corresponde a apenas 24% do total de matrículas. A etapa de creche, foco de

interesse desta tese, possui uma matrícula correspondente a apenas 10% do total de matrículas do município, reforçando a necessidade de mais pesquisas e políticas voltadas para esse contexto.

Em uma tentativa de compreensão mais clara desse movimento, que ora se mostra mais positivo, ora se mostra muito negativo, organizei os dados de matrícula na Educação Infantil no município de Fortaleza na última década. A partir daí pude construir uma série histórica que possibilita analisar esse movimento ao longo de dez anos. Isso possibilitará uma visão global da atenção que vem sendo dada pelo município de Fortaleza ao atendimento educacional a bebês e crianças bem pequenas, sujeitos atendidos pelas educadoras colaboradoras deste estudo.

Gráfico 3 - Matrícula na Educação Infantil no Sistema Municipal de Educação de Fortaleza, Ceará de 2011 a 2020



Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica - INEP, 2021.
Elaboração própria.

No gráfico acima, são expostos dados de matrículas de uma década (2011-2020). Organizei os dados em três séries: matrícula na creche, matrícula na pré-escola e total de matrícula, a fim de perceber diferenças entre o crescimento geral da matrícula na educação e a evolução em cada subetapa. Nas três séries, o movimento é sempre de crescimento. É preciso reconhecer que, mesmo que a oferta ainda esteja longe do ideal, esse dado é positivo. Nessa mesma linha de pensamento, ressalto o crescimento mais acentuado da matrícula na creche, que, em dez anos, mais que dobrou. Constatar esse crescimento é bastante animador, uma vez que,

historicamente, a creche foi posta em último plano no contexto das políticas públicas de educação.

5.20 CEI Quintal das Brincadeiras

O CEI Quintal das Brincadeiras é um dos 138 CEIs do parque escolar de Fortaleza, no ano de 2020. Em paralelo a essas unidades educacionais patrimoniais, funcionam as Creches Conveniadas, instituições que também atendem a bebês e crianças na faixa etária de 1 a 5 anos nas modalidades creche (1-3 anos) e pré-escola (4-5 anos).³⁷ Nesse estudo, todavia, o foco incide sobre os CEIs, pois foi em uma dessas unidades – o CEI Quintal das Brincadeiras – que a pesquisa foi desenvolvida.

Em Fortaleza, os CEIs possuem alguns aspectos comuns e outros diferenciados. Em relação aos aspectos comuns, a pesquisa aponta que todas as instituições possuem dependência administrativa, sendo anexos de Escolas de Ensino Fundamental, seguem o mesmo horário de funcionamento, qual seja, das 7h às 17h, de segunda à sexta feira, possuem, na gestão, uma coordenadora pedagógica, adotam a mesma nomenclatura para os agrupamentos de crianças – Infantil I, Infantil II, Infantil III, Infantil IV e Infantil V –, respeitam o mesmo número de crianças por agrupamento – Infantil I, 16 crianças; Infantil II, III, IV e V, 20 crianças –, possuem o mesmo número e função de educadores em atendimento por turma – Infantil I, II e III, 2 educadores(as), sendo um(a) professor(a) e um(a) AEI; e Infantil IV e V, 1 professor(a).

As diferenças entre os CEIs se apresentam nas formas de funcionamento e organização, assim como nas condições estruturais. Em relação à organização, foram constatadas variações quanto à modalidade de Educação Infantil e ao horário de atendimento. Neste sentido, há dois tipos de organização quanto à modalidade educacional: em um, estão CEIs com atendimento exclusivo na modalidade creche, voltado para crianças de 1 a 3 anos de idade e, no outro, encontram-se os CEIs que atendem à modalidade creche e à modalidade pré-escola, abarcando, portanto, um público que possui de 1 a 5 anos de idade. Quanto à organização do tempo de atendimento às crianças, também há dois modelos de organização temporal: parcial

³⁷ Informações obtidas na página da Secretaria Municipal de Educação: <http://educacao.fortaleza.ce.gov.br/index.php/rede-de-ensino/educ-infantil>.

e integral. Nas turmas de horário integral, as crianças permanecem, das 7h às 17h, na instituição, sendo atendidas, portanto, durante dez horas diárias. No caso do atendimento parcial, as crianças são atendidas em turnos de quatro horas, podendo optar pelo turno matutino, que se inicia às 7h e se encerra às 11h ou pelo vespertino, que se estende das 13h às 17h. Há instituições que possuem apenas um tipo de organização temporal e outras que combinam os dois tipos de funcionamento: parcial e integral.

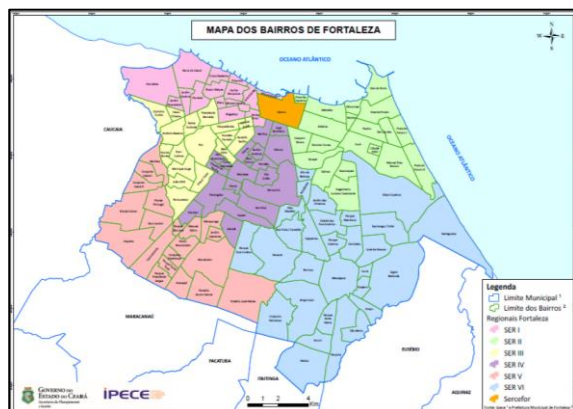
As diferenças também se expressam nas condições de infraestrutura. Neste sentido, tomando como referência os prédios escolares, constatei a coexistência de quatro modelos arquitetônicos distintos no município de Fortaleza. Considerando, porém, as condições de infraestrutura desses prédios, entendo que, de modo geral, podem ser classificados em dois grandes grupos. No grupo 1, estão os CEIs que funcionam em prédios antigos e com uma infraestrutura bastante precária. De arquitetura simples, esses prédios foram construídos em 2002 (PINHO, 2014), durante a gestão do prefeito Juracy Magalhães, o que rendeu a essas instituições o nome popular de “creches modelo Juraci”. No segundo grupo, estão os CEIs que possuem estrutura física mais nova, mais moderna e mais adequada às demandas das crianças. Esses prédios, que vêm sendo construídos na última década, possuem estruturas padronizadas de acordo com orientações do Ministério da Educação – MEC. São construídos com recursos internos, através da Fundação de Desenvolvimento Habitacional de Fortaleza – HABITAFOR, ou externos, provenientes do Programa de Requalificação Urbana com Inclusão Social – Preurbis e do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância.

O CEI Quintal das Brincadeiras faz parte do grupo de escolas sob a gestão do Distrito Educacional (DE) VI, que é chefiado pela professora Fátima Maria Garcia Lima e tem como gerente de Educação Infantil, portanto responsável diretamente pelas creches, a professora Júlia Soares Rodrigues.

A delimitação geográfica de atuação do DE VI é a mesma da área administrativa da Secretaria Executiva Regional VI, que, na primeira das duas imagens abaixo, corresponde à cor azul. A área é a maior em extensão territorial e segunda maior em população, a segunda das seis áreas administrativas do município de Fortaleza. A SER VI é composta por vinte e nove bairros, entre os quais está o

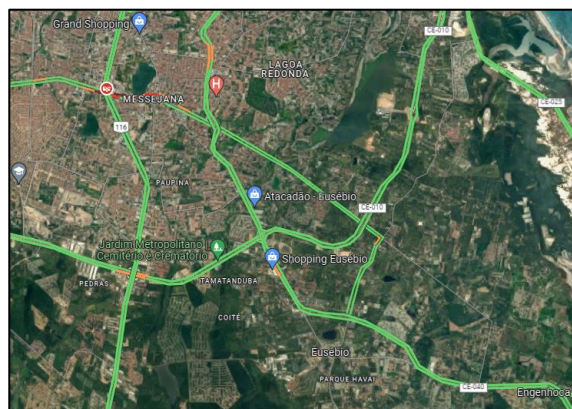
bairro que abriga o CEI Quintal das brincadeiras. Uma região que, conforme mostra a Imagem 46, fica quase na divisa de Fortaleza com outros municípios.

Imagem 17 - Mapa de Fortaleza com a divisão por bairro e por SER



Fonte: IPECE - Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará

Imagem 18 - Região onde está localizado o CEI Quintal das Brincadeiras



Fonte: <https://earth.google.com/web/>

O bairro no qual está localizada a creche é um dos mais pobres da periferia do município de Fortaleza e faz parte da região informalmente denominada de “Grande Messejana”. Possui uma extensão de 5,41 km² e população de 14.665 moradores. A densidade demográfica é de 2.708,7 hab/km², um número bem abaixo do apresentado para a capital do Ceará, que possui uma densidade demográfica de 7.786,44 hab/km². O bairro apresenta um baixo IDH-B (0,246), ocupando a 92ª posição no rol de 119 bairros de Fortaleza.³⁸ O bairro está na agenda do “Plano Fortaleza 2040”, que aponta graves problemas nessa comunidade: falta de saneamento básico, de coletas de lixo pela prefeitura, de iluminação pública, de fiscalização ambiental e de ações de vigilância e controle de zoonoses. (FORTALEZA, 2019).

Nas próximas páginas, podem ser apreciadas algumas fotografias desse bairro, a partir das quais é possível ter uma ideia mais clara do contexto social em que se insere o campo da pesquisa. As imagens retratam não apenas a pobreza do bairro, mas seus encantos e seus contrastes.

Ao realizar a primeira visita ao campo, surpreendi-me com o contraste entre

³⁸<https://mapas.fortaleza.ce.gov.br/fortaleza-em-bairros/#:~:text=FORTALEZA%20EM%20BAIRROS%20%2D%20MAPAS%20E%20DADOS%20SOBRE%20OS%20%20121%20BAIRROS%20DE%20FORTALEZA>

as ruas do bairro e as vias que o circundam. Embora não desconhecesse por completo a região, entrar no coração da comunidade, onde está a gente mais simples, assim como olhar da perspectiva da pesquisadora e não de uma transeunte comum, foi uma experiência nova. Já no trajeto, ao deixar a rodovia e entrar no bairro, senti a mudança brusca da paisagem. Essa discrepância pode ser notada quando se compara - na sequência de registros abaixo - as imagens 19 e 20, respectivamente, do interior do bairro e da rodovia que dá acesso a ele.

Imagem 19 - Aspecto rural no interior do bairro



Legenda: criação de caprinos no quintal
Fonte: <https://www.google.com/maps/>

Imagem 20 - Aspecto urbano no entorno da comunidade

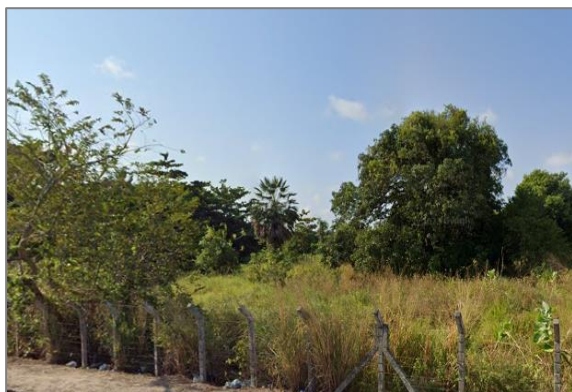


Legenda: trecho da BR 116 próximo ao CEI
Fonte: <https://www.google.com/maps/>

O cenário acinzentado do asfalto foi rapidamente sendo substituído pelo tom avermelhado do barro batido das vielas e dos tijolos expostos das muitas e pequenas construções populares ainda inacabadas. O bairro está em intenso processo de expansão e urbanização. Todavia, é uma região que ainda possui bastante trechos verdes, caracterizados por vegetação arbustiva e árvores nativas, que resistem à ocupação imobiliária (Imagem 21).

O belo e o feio, a riqueza e a pobreza, a simplicidade e a opulência se digladiam em uma arena atípica. Os dejetos de esgoto que escoam por ruas sem pavimentação ou esburacadas e tomadas pelo mato (Imagem 22), assim como o lixo acumulado em terrenos baldios, calçadas e acostamentos (Imagem 23) trazem uma feiura indizível ao bairro.

Imagem 21 - Vegetação arbustiva e árvores nativas



Fonte: <https://www.google.com/maps/>

Imagem 22 - Esgoto escoando pela rua



Fonte: <https://www.google.com/maps/>

Imagem 23 - Lagoa do bairro



Legenda: localizada a pouco mais de 2km do CEI Quintal das Brincadeiras

Fonte: <https://www.google.com/maps/>

Imagem 24 - Lixo acumulado em terreno baldio³⁹



Fonte: <https://www.google.com/maps/>

A despeito de paisagens tão feias, a beleza encontra rotas de fuga e se revela aos espíritos mais sensíveis, àqueles que, como diz o poeta, têm o olhar “nítido como um girassol” e sabem “ter o pasmo essencial / Que tem uma criança se, ao nascer, / Reparasse que nascera deveras...” (PESSOA, 2013, p. 37).⁴⁰ A beleza está presente, por exemplo, na lagoa do bairro, que pode ser apreciada na imagem 23.

A Lagoa está presente na fala e no cotidiano de crianças que frequentam o CEI Quintal das Brincadeiras e de suas famílias. O espaço é usado para lazer e fonte de alimento por meio da pesca artesanal. No trajeto para o CEI, pude contemplar as belezas da lagoa. Com suas águas azuis, que refletem o céu, a lagoa é ornamentada

³⁹ O acúmulo de lixo em terrenos baldios, calçadas e acostamentos das ruas é bastante recorrente, resultado do incorreto processo de descarte pela comunidade e do abandono do Poder Público

⁴⁰ PESSOA, Fernando. **Poemas completos de Alberto Caieiro**. Organização: Carlos Felipe Moisés, 2. ed., São Paulo: Ática, 2013. e-book.

por um verde viçoso da vegetação que a circunda e por pequenas e delicadas flores coloridas. Ao seu redor estão as majestosas carnaúbas que, não por acaso, são lembradas por José de Alencar na abertura de seu romance clássico *Iracema* quando diz: “Verdes mares bravios de minha terra natal, onde canta a jandaia nas frondes da carnaúba” (ALENCAR, 2016, p. 15). Imponentes, as carnaúbas, que parecem tocar o céu são o palco e o refúgio dos pássaros, que pousam, cantam, namoram e fazem ninhos em suas copas.

Não é apenas no par beleza e feiura que se manifesta o contraste. Ele está na opulência de diversos prédios empresariais - a exemplo do que pode ser visto na Imagem 25 *versus* a simplicidade e precariedade de muitas das moradias, como mostra a Imagem 26.

De acordo com os dados oficiais de edificação, o bairro registra 370.320,83 m² (trezentos e setenta mil, trezentos e vinte metros e oitenta e três centímetros quadrados) de área com edificações residenciais e 276.084,98 m² (duzentos e setenta e seis mil e oitenta e quatro metros e noventa e oito centímetros quadrados) de construção de prédios para fins comerciais (265.272,27m²), industriais (5.819,84m²) e prestação de serviço (4.992,87m²)⁴¹. Há que se levar em consideração que o número real de moradias é bem superior, uma vez que o bairro possui invasões, favelas e mutirões habitacionais.

Imagem 25 - Exemplo de prédio empresarial no bairro



Fonte: <https://www.google.com/maps/>

Imagem 26 - Exemplo de moradias precárias no bairro



Fonte: <https://www.google.com/maps/>

⁴¹ <https://mapas.fortaleza.ce.gov.br/#/>

O trabalho informal está presente em muitas famílias, o que se faz perceber pela presença de pequenas bodegas, bares, assim como pelas placas improvisadas nas portas das casas anunciando serviços diversos, como manicure, cabeleireiro, borracharia, funilaria, lanchonete, marmitaria etc. Em muitas residências, os moradores praticam a cultura de construção de cercas de proteção com madeira rústica, assim como o cultivo de pequenas hortas e a criação de animais (suínos, galinhas e caprinos) no quintal, para consumo da própria família. São hábitos comuns à população residente no campo, o que confere um ar interiorano a muitos trechos do bairro, contrastando com a atmosfera eminentemente urbana observada na rodovia que dá acesso ao bairro. A existência de animais nas residências das crianças foi um dado revelado durante o trabalho de campo. Diversas vezes, os pequenos me mostravam livros ou apontavam, em livros que as professoras estavam lendo para eles, os seus “cocós, bés e mus”⁴², ou chegavam pela manhã pulando feito coelhos ou emitindo roncões como porcos. Na imagem 19, há a fotografia de uma residência na qual a família cria cabras no quintal.

A despeito de estar localizado às margens da BR 116, a maior rodovia brasileira, o bairro que abriga o CEI Quintal das Brincadeiras possui uma infraestrutura muito precária. Caracteriza-se por uma paisagem de pobreza e abandono facilmente notados, quando se observam as ruas e os modos de vida da população. As moradias, no geral, são casas planas, simples, construídas em alvenaria, mas com estrutura muito precária. Há também alguns conjuntos habitacionais populares que conferem um pouco mais de dignidade às famílias contempladas com essas moradias. Falta saneamento básico em muitas áreas do bairro, o que leva à proliferação de insetos e doenças. Em função da ausência de pavimentação e da manutenção falha das ruas, por parte da administração pública, é comum encontrar ruas de terra batida; ausência de iluminação; mato crescido invadindo as vias, como é o caso da rua do CEI, que aparece retratada em uma das fotografias da próxima sequência de imagens. Cabe destacar ainda, a ausência de espaços de lazer e a insuficiência de serviços sociais básicos, a exemplo do serviço de saúde que se restringe a uma Unidade de Atenção Primária à Saúde - UAPS para toda a população do bairro. São aspectos que denotam a negligência do Poder Público com essa comunidade.

⁴² Na maioria das vezes, as crianças se referiam aos animais imitando os sons que eles emitem.

A comunidade atendida pelo CEI Quintal das Brincadeiras é assolada por uma atmosfera árida de violência e insegurança provenientes, sobretudo, da atividade de tráfico de entorpecentes, que domina o bairro. Nos jornais locais, encontram-se, facilmente, notícias relacionadas ao tráfico de drogas, assassinatos e outros crimes na região. Muitas das crianças atendidas no CEI são atingidas, diretamente, por esse contexto violento, pois, como relatam as educadoras, fazem parte de famílias envolvidas com atos ilícitos. As crianças e famílias que não possuem ligação direta com as situações de violência, assim como os profissionais do CEI, também são atingidos pela cultura da violência instalada na vida social da comunidade, vivendo sob o fantasma do medo e da intranquilidade. Neste sentido, entendo que o CEI Quintal das Brincadeiras, além de ser uma instituição educacional, acaba por desempenhar um papel social bastante importante junto a essas famílias, que têm, no trabalho desenvolvido pela instituição, a possibilidade de afastar as crianças desse contexto tão nocivo à formação dos meninos e meninas da comunidade.

Passo agora a um mergulho no campo da pesquisa, deixando ao leitor o convite para explorarmos juntos os matizes desse contexto. A fim de facilitar a compreensão do visitante, apresento, na sequência, algumas informações sobre a instituição, a começar pela fachada e vista da rua em frente ao CEI, representadas nas próximas imagens apresentadas.

O prédio do CEI fica localizado na esquina de uma via asfaltada com uma rua sem pavimentação, ao lado de uma Unidade de Atenção Primária à Saúde - UAPS e da Escola Municipal - EM da qual é anexo. A fachada do prédio é pouco atrativa e não remete ao serviço que oferece, ou seja, à Educação Infantil. É composta por um muro branco, cuja pintura envelhecida lhe dá um tom acinzentado. Podem ser vistas várias áreas com a pintura desgastada e caindo. No centro do muro, há um portão cinza de chapa de ferro que permanece fechado, impedindo a visão do interior do CEI por quem passa e também a visão da rua, de quem está dentro do prédio. Acima do portão, encontra-se afixada uma pequena placa retangular branca com a logomarca da PMF e a identificação "CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL", escrito em letras pretas já desbotadas pela ação do tempo. A fachada lateral encontra-se ainda mais deteriorada e sem nenhuma identificação. A pintura é antiga e gasta. Logo no início do muro, há um portão largo, preto, de chapa de ferro, que dá acesso ao quintal do CEI e ao estacionamento improvisado.

A Imagem 27, que para mim é bastante significativa, traz o registro que fiz em uma tarde, quando chegava a campo e encontrei uma criança com seu acompanhante. Na calçada oposta à entrada do CEI, os dois se refugiavam do sol escaldante de meio dia e quarenta minutos, enquanto aguardavam a abertura do portão. Cumprimentei-os e entrei no CEI naquela tarde me perguntando: que escuta o CEI faz dessas crianças que ficam sob o sol e a chuva aguardando a hora de entrar na instituição, que só existe em função delas? Onde está, nesse momento, a criança, centro do processo educacional, que as orientações oficiais preconizam? Por que as crianças e famílias são submetidas a essa situação desumana? Teria o CEI, estrutura humana e física para acolhê-las até o momento de entrarem nas salas de referência? Esses “pequenos” acontecimentos, muitas vezes invisíveis para a instituição e para as políticas públicas, refletem o cuidado e o respeito – ou melhor, a falta deles – para com as crianças e suas famílias.

Imagem 27 - Criança e familiar esperam a abertura do portão do CEI Quintal das Brincadeiras.



Fonte: Acervo da pesquisa

As próximas duas fotografias retratam o aspecto da rua em frente ao CEI, que sequer possui calçamento. Na rua de terra batida e avermelhada (Imagem 28), a poeira sufoca os transeuntes quando venta forte, fator que, na opinião de mães e funcionárias, provoca, juntamente com a quentura do sol forte, crises respiratórias constantes nas crianças. Nos dias de chuva, são a lama e as poças de água que incomodam e dificultam a circulação e o acesso de crianças e famílias ao CEI.

Imagem 28 - Rua do CEI Quintal das Brincadeiras



Legenda: a rua é de terra batida e repleta de mato nas laterais

Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 29 - Vista da rua de quem está saindo do CEI Quintal das Brincadeiras



Legenda: Mato e lixo se acumulam em frente à instituição

Fonte: Acervo da pesquisa

A rua sem pavimentação favorece o crescimento de mato, como pode ser constatado nas imagens 57 e 58. Nessa última, tem-se a vista do outro lado da rua, em frente ao portão do CEI. Ali, cresce uma espécie de capim que já está bem alto. Quando fiz essa observação sobre o mato, pensei, “onde cresce mato podem crescer plantas cultivadas”. O fato de estar em uma rua de terra batida e não possuir calçada, facilitaria o cultivo de plantas em canteiros próximos ao muro do CEI, o que poderia ser feito, inclusive, com o envolvimento de famílias e crianças. Isso certamente traria cor, beleza e frescor para o ambiente, tornando o aspecto externo do CEI mais agradável. Todavia, durante o semestre que permaneci em campo, jamais observei qualquer iniciativa dessa natureza.

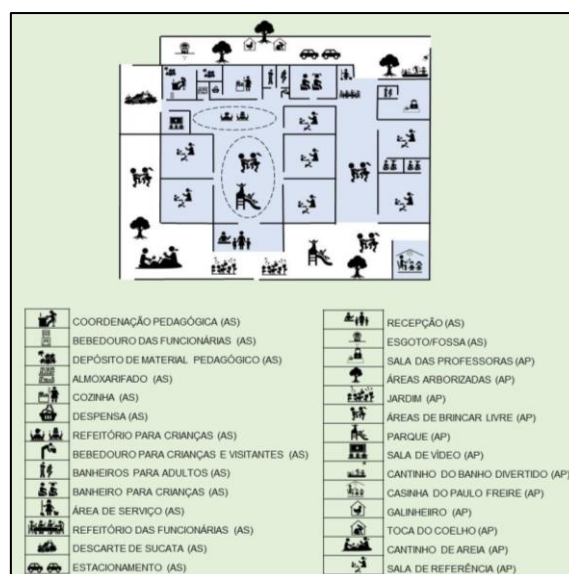
Passando do exterior para o interior da creche, a primeira impressão é de que o espaço é bastante restrito, o que se conformou na minha experiência de pesquisa. Na imagem 30 abaixo, obtida por meio do sítio *google maps*, tem-se uma noção da área total ocupada pela instituição. De acordo com a medição feita por satélite, o terreno do CEI possui 132,40 m (cento e trinta e dois metros e quarenta centímetros) de diâmetro e a área total corresponde a 1.090,25 m² (hum mil, noventa metros e vinte e cinco centímetros quadrados).

Imagem 30 - Vista superior do CEI Quintal das Brincadeiras



Fonte: <https://www.google.com.br/maps>
Legenda: imagem feita por satélite.

Imagem 31 - Mapa dos espaços do CEI Quintal das Brincadeiras



Fonte: Acervo da pesquisa
 Elaboração própria

Ao analisar a imagem 30, é possível perceber, observando o contorno em linhas amarelas que delimitam a área construída, que o prédio ocupa a maior parte do terreno, restando pouca área livre para a convivência das crianças. Apesar de acanhado, o pequeno espaço externo é bem aproveitado e possui alguns espaços organizados intencionalmente, visando atender às demandas das crianças. Na imagem 31, assim como no desenho que elaborei e apresento na sequência, é possível verificar a sinalização desses espaços: galinheiro, toca do coelho, cantinho do banho divertido, casinha do Paulo Freire, parque e cantinho de areia.

A Imagem 31 consiste em um mapeamento que, além dos espaços externos, detalha os ambientes internos observados durante a pesquisa. Grosso modo, o CEI se divide em dois tipos de espaços: espaços administrativos e de serviço (EAS); e espaços pedagógicos (EP), ainda que reconheça que todo o espaço do CEI é educativo. O esquema de mapeamento ajuda a entender a divisão desses espaços. O desenho foi elaborado manualmente por mim no diário de bordo, durante uma sessão de observação, e depois aperfeiçoado. Utilizei-o, inicialmente, para organizar, para mim, as informações que ia colhendo. Todavia, penso que o leitor pode se beneficiar das informações visuais para vislumbrar melhor o CEI Quintal das Brincadeiras. Na Imagem, é possível perceber a área externa (descoberta) em branco

e a área interna (coberta) sombreada de azul. Sinalizei cada espaço com símbolos relacionados ao tipo de propostas a que ele se dispõe a promover ou função. Essas figuras estão dispostas também à esquerda da imagem, com as respectivas legendas, para facilitar a leitura do mapa. Os ícones verdes que aparecem nessa parte do mapa não correspondem ao número de árvores ou plantas identificadas, nem indicam a divisão de espaços. Eles têm por finalidade sinalizar ambientes onde há algum tipo de vegetação.

A área externa do CEI é composta por três faixas de terreno localizadas na frente, nos fundos e na lateral esquerda do CEI, medindo, respectivamente, cerca de: 5/30, 6/30 e 2/30 m. A área interna consiste de um terreno retangular de aproximadamente 650 m (seiscentos e cinquenta metros) de edificação. Nesses espaços, identifiquei organização de ambientes de dois tipos: Espaços Administrativos e de Serviço (EAS) e Espaços Pedagógicos (EP).

Na área externa, da qual apresento aqui alguns registros feitos por mim, ficam 4 EAS (recepção, estacionamento, descarte de sucata e esgoto/fossa); e 9 EP (áreas arborizadas, jardim, áreas de brincar livres, parque, cantinho do banho divertido, casinha do Paulo Freire, galinheiro, toca do coelho e cantinho de areia).

Ao entrar pelo portão frontal, o visitante segue por um pequeno corredor de cerca de três metros para acessar a recepção (Imagem 61), que consiste em uma pequena varanda onde fica a porteira, profissional responsável por controlar o acesso de pessoas ao interior do CEI. As laterais do corredor de entrada são ornamentadas por poucas plantas que compõem o pequeno jardim da escola. O visitante leitor lê à sua frente, acima da porta de entrada, a frase “SEJAM BEM VINDOS”, escrita em letras garrafais, grandes e de cor amarela. As crianças que adentram o CEI talvez notem um painel confeccionado com EVA sobre uma lousa branca afixada na parede da varanda à direita de quem entra. Com pouca cor e criatividade, o pequeno painel traz as imagens de um menino e uma menina, ambos com traços europeus, sentados, cada um, em uma nuvem, nas quais estão escritas na cor verde e em letras grandes e garrafais as palavras “BEM” e “VINDOS”. Das nuvens, caem gotas brancas nas quais estão escritas várias palavras que remetem à positividade e boas relações, a exemplo de “paz”, “alegria”, “amizade” e “carinho”. Na outra extremidade da varanda, há um brinquedo de parque, um trem colorido, que serve como entretenimento para as crianças que acompanham os pais em visitas ao CEI, uma mesa com cadeira,

usada pela porteira e um banco de madeira no qual as pessoas aguardam até serem atendidas.

Imagem 32 - Entrada/recepção do CEI



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 33 - Parque externo do CEI



Fonte: Acervo da pesquisa

À direita de quem entra, isolado por uma grade fixa de ferro, está o lugar do CEI mais cobiçado pelas crianças: o parque. Composto por brinquedos grandes de plástico colorido e por pneus, como se nota na Imagem 34, o parque foi instalado sobre solo arenoso debaixo de um grande cajueiro, compondo um ambiente agradável: ensolarado, mas com refúgio à sombra do cajueiro.

Ao lado do parque fica uma construção em alvenaria denominada de Casinha do Paulo Freire (Imagem 35), um espaço que, como salientou a coordenadora Conceição, foi construído na última reforma do CEI, mas não estava no projeto, tendo sido financiado por recursos adquiridos a partir de seu esforço pessoal. A pequena casa possui dois ambientes internos e uma varanda. Geralmente, é utilizada para a realização de rodas de leitura ou contação de história ou para a brincadeira livre das crianças durante o uso do parque.

Imagem 34 - Casinha do Paulo Freire

Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 35 - Canto de areia

Fonte: Acervo da pesquisa

À esquerda da entrada, fica o “Canto de areia”, em formato de L, se estendendo da parte frontal esquerda até metade da lateral esquerda do prédio. O espaço é amplo, livre e com bastante areia fofa. Ali, há apenas dois coqueiros altos compondo, junto com a areia branca, um cenário que lembra a praia (Imagem 35). Ao final da lateral esquerda do CEI, há um espaço protegido por tela utilizado para acondicionar sucata resultante de equipamentos e mobiliário danificados. Em função de serem equipamentos patrimoniais, esses materiais não podem ser descartados pela gestão do CEI, necessitando aguardar recolhimento por parte da PMF. Ali, fica também um pequeno portão que interliga os prédios do CEI e da Escola Municipal.

No espaço do quintal, nos fundos do prédio, fica a área de esgoto e fossa, o que impede que boa parte dele possa ser utilizada pelas crianças. Nesse local, há uma imensa mangueira em cuja sombra me refugiei por muitas vezes para escrever no diário de bordo, do qual compartilho uma breve passagem:

São 10:30 da manhã e eu acabo de sair da sala referência dos bebês. Em busca de um lugar tranquilo e silencioso, refugiei-me no quintal do CEI, lugar que me parece pouco apreciado pelas pessoas que convivem nesse ambiente. Repouso tranquila, sentada sobre as raízes e sob a sombra agradável de uma frondosa e velha mangueira, no estacionamento do CEI Quintal das Brincadeiras, para registrar as primeiras impressões desse primeiro dia de trabalho de campo da minha pesquisa de doutorado. Sou tomada por uma sensação de bem estar e de paz. A ansiedade deu lugar ao verbo “esperançar”, de raízes freireanas, e é como Freire que me ponho a dialogar, nesse instante, com as inquietações desse primeiro dia de campo. (DIÁRIO DE BORDO, 2019, p. 12).

A mangueira, assim como o cajueiro, os coqueiros, a área externa do CEI como um todo, transmitiram-me, desde o primeiro contato, uma paz profunda, mesmo quando estava em meio ao movimento frenético das crianças. Talvez porque ali eu me encontrasse com as minhas memórias mais longínquas da infância livre sob e

sobre as árvores. Fazendo minhas as palavras de Freire, quando ele afirma que “sombra e luminosidade, céu azul, horizonte fundo e amplo dizem de mim. Sem eles, sobrevivo mais do que existo” (FREIRE, 2015, p. 11).

No quintal, há o estacionamento e três ambientes fixos construídos para acolher as propostas das educadoras e as experiências das crianças: o cantinho do banho divertido e dois espaços nos quais são criados animais que as crianças podem visitar e cuidar: a toca do coelho e o galinheiro.

O cantinho do banho divertido consiste em um ambiente ao ar livre, debaixo da grande mangueira que fica no quintal do CEI, no qual foram instalados chuveiros e construído um tanque que acumula a água durante o banho, formando uma piscina rasa na qual as crianças podem brincar e se divertir. Além da diversão, o ambiente amplo e livre é propício à realização de diversificadas propostas de experiências envolvendo água. É relevante destacar, todavia, que, apesar de sua aparente potência, o espaço não parece ser bem aproveitado. Durante minha estada no trabalho de campo, não presenciei o seu uso em nenhum momento, embora tenha observado muitas fugas das crianças para esse ambiente, sinalizando claramente o desejo de explorá-lo.

A toca do coelho, assim como o galinheiro, são viveiros onde há, respectivamente, um coelho e algumas galinhas. Esses animais são visitados pelas crianças e, às vezes, são levados para visitar as turmas. Durante o trabalho de campo, a turma infantil I, que, na ocasião, desenvolvia o projeto “O sítio do Paulo Freire”, recebeu a visita do coelho na sala referência. A visita foi proporcionada pela coordenadora Conceição, que, na Imagem 65, aparece participando de uma roda de conversa com as crianças e lhes apresentando o animal.

O espaço do galinheiro pode ser visualizado na Imagem 37, captada durante uma visita dos bebês para alimentar as galinhas. Na ocasião, a visita foi acompanhada pela coordenadora. Na imagem, a professora Socorro aparece dentro do galinheiro alimentando os animais e encorajando as crianças a também entrarem. A maioria, todavia, prefere ficar do lado de fora.

Imagem 36 - Visita do coelho à turma Infantil

Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 37 - Visita das crianças ao Galinheiro

Fonte: Acervo da pesquisa

A divisão e organização do espaço físico interno é mais complexa. São muitas demandas a serem acolhidas em um espaço pequeno e pouco adequado ao atendimento aos bebês e crianças. O prédio do CEI compõe um conjunto de cinquenta prédios construídos em 2002 pela prefeitura municipal de Fortaleza, com o intuito de acolherem instalações de creches, que, na época, eram todas conveniadas e funcionavam em prédios alugados. Construídos sob o mesmo projeto arquitetônico, esses prédios possuíam uma estrutura muito simples: “contavam com cozinha, sala para coordenação, depósito de alimentação e almoxarifado, banheiros para funcionários, banheiros com chuveiros e adaptados à faixa etária das crianças, um amplo galpão aberto para a realização do atendimento às crianças” (PINHO, 2014, p. 87). Os galpões dos prédios foram divididos em cinco salas para atendimento às crianças, sendo quatro salas de referência e uma saleta para brinquedoteca, todas separadas por divisórias de Policloreto de Vinilo (PVC). Ainda de acordo com Pinho (2014), de, entre 2004 e 2012, esses prédios foram todos reformados. Esse processo removeu as divisórias de PVC, substituindo-as por divisórias de alvenaria. Além disso, as paredes receberam revestimento cerâmico, o revestimento do piso foi substituído por material antiderrapante, os banheiros infantis, a cozinha e a sala da coordenação ganharam forro, tornando a estrutura mais adequada ao seu propósito.

O CEI Quintal das Brincadeiras, todavia, foi modificado por outras reformas mais recentes. Assim, além dos reparos necessários a uma construção de quase duas décadas, a Instituição ganhou duas salas de referência com banheiro e uma sala de professores; também com banheiro.

No espaço interno, há doze EAS (coordenação pedagógica, bebedouro das funcionárias, depósito de material pedagógico, almoxarifado, cozinha, despensa,

refeitório para crianças, bebedouro para crianças e visitantes, banheiros para adultos, banheiro para crianças, área de serviço e refeitório das funcionárias); e cinco EP (sala das professoras, área de brincar livre, parque, sala de vídeo, salas de referência). A sequência de imagens acima traz registros de alguns desses ambientes internos.

O CEI não possui espaço próprio para armazenamento de brinquedos e outros materiais pedagógicos. As salas de referência, onde naturalmente esses materiais deveriam ser mantidos, são abertas, portanto, não oferecem segurança. Além disso, a exposição dos materiais a fenômenos naturais como sol, chuva e vento, provoca desgaste e empoeiramento desses materiais facilmente, o que inviabiliza deixá-los expostos. Desse modo, a pequena sala da coordenação, que possui aproximadamente 25 m² (vinte e cinco metros quadrados), “funciona também como secretaria e almoxarifado, pois guardamos alguns recursos e materiais pedagógicos usados pelas professoras” (CEI QUINTAL DAS BRINCADEIRAS, 2021, p. 12). A sala não possui janelas, é acanhada, pouco ventilada e pouco iluminada. Funcionando como coordenação e secretaria, esse ambiente provocou em mim uma primeira impressão de completa desordem em função do excesso de materiais e do fluxo constante de pessoas. À medida que fui conhecendo o CEI e seu funcionamento compreendi a lógica de organização. Ao entrar na sala se vê a parede dos fundos repleta de prateleiras suspensas nas quais estão organizados livros e materiais diversos. Abaixo das prateleiras há armários de metal utilizados como arquivos e na frente deles, há uma cadeira e uma mesa do tipo birô para uso da coordenadora. Sobre a mesa há um ventilador, um computador, uma impressora, um aparelho telefônico fixo e muitas pastas de documentos. Nas paredes laterais há brinquedos em prateleiras e no chão há baús e caixas de materiais, imprimindo um aspecto de desorganização. Ao lado da porta de entrada há um bebedouro com garrafão, utilizado por educadoras e funcionários.

Ao sair da coordenação se vê, à frente, a “sala de vídeo”, retratada na Imagem 67. Trata-se de um pequeno ambiente organizado no pátio interno, delimitado por divisórias de madeira com altura de pouco mais de um metro de altura. No interior do ambiente há prateleiras com alguns brinquedos bastante deteriorados, uma mesa e uma cadeira infantis e o chão é coberto por tatames de EVA azul. No alto, há um armário de aço fixado na parede, no qual ficam trancados os equipamentos para uso no espaço: um aparelho de DVD, um televisor e os respectivos controles remotos.

Imagem 38 - Crianças na Sala de vídeo

Fonte: Acervo da pesquisa

Saindo da sala de vídeo na direção da saída da creche, passa-se por uma porta estreita à esquerda que dá acesso ao almoxarifado, um minúsculo ambiente fechado no qual são guardados materiais diversos para a manutenção da limpeza e outros serviços.

Ao lado do almoxarifado, fica a cozinha, de frente para a entrada do CEI. É um espaço de razoável tamanho, porém, não possui janelas, o que compromete a claridade e a ventilação. Na parede dos fundos da cozinha, há cobogós de alvenaria, pelos quais passa alguma luminosidade e vento, porém insuficientes para arejar e iluminar o ambiente, tornando-o abafado e escuro. Do lado direito da porta de entrada, há um balcão com uma abertura fechada por grade parcialmente móvel. Do mesmo lado, fica a porta que dá acesso à pequena despensa, completamente fechada e sem ventilação. O interior da cozinha é equipado com pias e bancada de aço inox, fogão industrial, freezer, refrigerador e armários.

O pátio em frente à cozinha é dividido em dois ambientes: o refeitório (Imagem 39), organizado com mesas e cadeiras infantis azuis, com capacidade para receber até 25 (vinte e cinco) crianças; e um parque interno organizado com 4 (quatro) brinquedos coloridos de plástico (Imagem 40).

Imagem 39 - Refeitório



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 40 - Pátio interno com a cozinha ao fundo



Fonte: Acervo da pesquisa

Atrás do refeitório e ao lado da cozinha, há um pequeno *hall*, de aspecto escuro e úmido, que dá acesso aos banheiros para adultos. É nesse mesmo espaço, a menos de dois metros das portas dos banheiros, portanto, um ambiente insalubre, que fica instalado o bebedouro utilizado pelas crianças e visitantes.

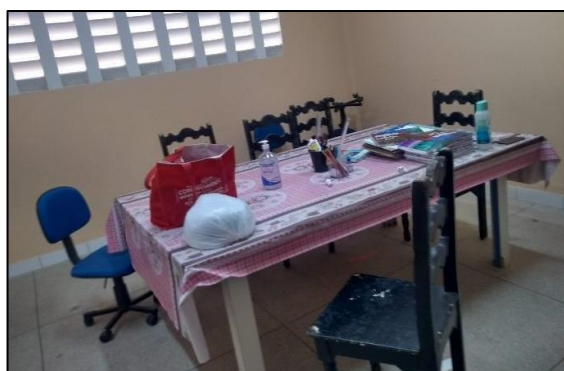
O banheiro das crianças, localizado ao lado do dos adultos, é equipado com quatro chuveiros, quatro sanitários e duas pias adaptadas para os pequenos. Em um canto do local foi improvisada uma bancada com mesa e colchonete para ser utilizada como trocador de fraldas pelas educadoras. Em conversa com a coordenadora Conceição, ela me explicou a necessidade de improvisar esse ambiente, visto que a instituição atende bebês e não há fraldário ou bancadas para os procedimentos de higiene. Isso sinaliza uma escuta da instituição, representada pela coordenadora, às necessidades das crianças e também das educadoras, cujo trabalho, como confirmou a professora Socorro, foi facilitado após esse arranjo.

A área de serviço fica ao lado do banheiro infantil. Nesse ambiente, há um tanque instalado e materiais de limpeza como rodos, vassouras e produtos de limpeza. Ali, foi colocada uma mesa e algumas cadeiras e organizado um espaço para refeições de funcionários. Embora o ambiente não seja adequado, a mesa fica em uma área silenciosa, clara e ventilada, criando uma ambientação agradável. Interpreto essa atitude como mais uma preocupação, ou seja, uma escuta da coordenação às necessidades dos profissionais. Se a gestão escolar demonstra uma sensibilidade

para as questões de bem-estar e conforto mínimo das educadoras e profissionais, o mesmo não se pode dizer da gestão educacional, ou seja, da rede municipal de educação. Apesar de muitos dos profissionais do CEI permanecerem no ambiente de trabalho por dez horas, passando ali seus horários de refeições e descanso, a rede de educação não providenciou, até o ano de realização desta pesquisa, ambientes para descanso, higiene e alimentação desses profissionais, tais como: refeitório, cozinha, vestiário e local de descanso.

A despeito das condições infraestruturais péssimas para os funcionários, as educadoras relatam que, anterior à última reforma, essas condições eram bem piores. Elas não possuíam sequer local para planejar. Atualmente, há uma sala de professoras (Imagem 41) construída de frente para a área de serviço. O local possui banheiro e é equipado com armários e uma mesa grande com cadeiras. As educadoras utilizam-na, essencialmente, para o planejamento, mas, em horários de almoço, algumas profissionais o utilizam para descanso.

Imagem 41 - Sala das professoras



Fonte: Acervo da pesquisa

As salas de referência, no total, sete, dividem-se em dois blocos: cinco delas ficam nas laterais do pátio interno e as duas construídas posteriormente formam, juntamente com a sala das professoras, um pequeno bloco com uma área livre coberta na lateral direita do CEI. As salas de referência, ou para respeitar a nomenclatura adotada no CEI, as salas de aula, são abertas, facilitando a entrada de luz e ventilação. Ainda assim, a luminosidade e a ventilação não são suficientes.

Essas salas, onde as crianças passam a maior parte do dia, possuem um ventilador de parede; mesas e cadeiras adaptadas para o uso das crianças, em quantidade suficiente para o número de crianças de cada turma; armário de metal

para organização de materiais de uso cotidiano; estante de metal para brinquedos; e, nas turmas de funcionamento integral, colchonetes usados para o descanso das crianças. Apenas duas das salas, as que foram construídas recentemente, possuem banheiro. As crianças atendidas nas demais salas (154 crianças, ao todo) fazem uso do banheiro coletivo tanto para banhos regulares e higiene pessoal, quanto para as necessidades fisiológicas.

No CEI Quintal das Brincadeiras, o ano é organizado em dois semestres subdivididos em quatro bimestres. O calendário letivo⁴³ é o mesmo do Ensino Fundamental. As crianças têm sessenta dias de férias por ano, distribuídos entre os meses de julho (trinta dias) e dezembro/janeiro (trinta dias). O sistema de avaliação é processual e utiliza-se de observações, preenchimento de instrumentais: objetivo (ficha de avaliação) e subjetivo (relatório individual de aprendizagem e desenvolvimento da criança).

O CEI atende, exclusivamente, à modalidade creche e possui um total de cento e noventa e quatro bebês e crianças bem pequenas matriculados. Ainda que, de modo genérico, afirme-se que, no Brasil, a creche atende crianças de 1 (um) a 3 (três) anos, considero importante explicitar que, de acordo com o corte etário, esse público-alvo pode ter de 9 (nove) meses a 4 (quatro) anos e 8 (oito) meses. O corte etário foi estabelecido pela Resolução nº 6 de 2010 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece, como condição para o ingresso da criança na pré-escola, que ela esteja com quatro anos completos até o dia 31 do mês de março do ano em que ocorrer a matrícula (BRASIL, CNE, 2010). Essa regra é válida para toda a Educação Infantil. Assim, no município de Fortaleza, em se tratando da etapa da creche, o bebê do infantil I precisa ter 1 (um) ano, a criança do Infantil II, 2 (dois) anos e a do Infantil III, 3 (três) anos completados até o dia 31 de março do ano da matrícula. Todavia, tendo em vista que o ano letivo se inicia, normalmente, em janeiro, essas crianças podem ingressar na creche antes de completarem a idade indicada. O assunto costuma ser confuso e, por isso, organizei essas informações no quadro abaixo, a fim de aclarar a compreensão da organização etária na creche em Fortaleza, Ceará.

⁴³ Ver anexo.

Quadro 9 - Corte etário para matrícula e idade das crianças atendidas em cada agrupamento de creche no ano de 2019 em Fortaleza, Ceará

INGRESSO NO AGRUPAMENTO	AGRUPAMENTOS NA CRECHE					
	AGINFANTIL I		INFANTIL II		INFANTIL III	
	Nascidos no último dia do corte etário: 31/03/18	Nascidos no primeiro dia após o corte etário: 01/04/17	Nascidos no último dia do corte etário: 31/03/18	Nascidos no primeiro dia após o corte etário: 01/04/17	Nascidos no último dia do corte etário: 31/03/18	Nascidos no primeiro dia após o corte etário: 01/04/17
01/19	10M	1A9M	1A10M	2A9M	2A10M	3A9M
02/19	11M	1A10M	1A11M	2A10M	2A11M	3A10M
03/19	1A	1A11M	2A	2A11M	3A	3A11M
04/19	1A1M	2A	2A1M	3A	3A1M	4A
05/19	1A2M	2A1M	2A2M	3A1M	3A2M	4A1M
06/19	1A3M	2A2M	2A3M	3A2M	3A3M	4A2M
07/19	1A4M	2A3M	2A4M	3A3M	3A4M	4A3M
08/19	1A5M	2A4M	2A5M	3A4M	3A5M	4A4M
09/19	1A6M	2A5M	2A6M	3A5M	3A6M	4A5M
10/19	1A7M	2A6M	2A7M	3A6M	3A7M	4A6M
11/19	1A8M	2A7M	2A8M	3A7M	3A8M	4A7M
12/19	1A9M	2A8M	2A9M	3A8M	3A9M	4A8M
A = Ano M = Mês		Idade mínima da criança na turma		Idade máxima da criança na turma		

Fonte: Resolução CNE/nº 6 de 2010
Elaboração própria

O quadro 23 mapeia as idades das crianças que compõem o público-alvo da creche, utilizando como referência as datas-limite do corte etário, ou seja, 31/03, último dia do corte etário e 01/04, primeiro dia após o corte etário, além do mês de ingresso da criança na creche. Nesse quadro, cada agrupamento de crianças (Infantil I, Infantil II, Infantil III) possui duas colunas nas quais são informadas as idades das crianças nascidas, respectivamente, no último dia do corte etário e primeiro dia após o corte etário. Neste sentido, tomando o quadro para análise, observa-se que, a criança mais jovem a ingressar em um agrupamento é aquela que completa ano no dia trinta e um de março do ano anterior à sua matrícula e que ingressa na creche no mês de janeiro. Na quarta linha do quadro 23 é possível visualizar a menor idade admitida em cada agrupamento de crianças. Esse dado que está sinalizado pela cor

azul, sendo a idade mínima, portanto: dez meses para o Infantil I; um ano e dez meses para o infantil II; e, dois anos e dez meses para o Infantil III. Na penúltima linha do mesmo quadro, estão destacadas, na cor verde, as informações sobre a maior idade admitida em cada agrupamento. Trata-se, neste caso, das crianças nascidas no primeiro dia após o corte etário, ou seja, no dia primeiro de abril e que ingressam no agrupamento no último mês do ano. Assim, a idade máxima admitida para ingresso em cada agrupamento é: dois anos e oito meses para o Infantil I; três anos e oito meses para o Infantil II e, quatro anos e oito meses para o infantil III. Isso significa que poderão frequentar um mesmo agrupamento crianças com diferença de idade de onze meses. Ao considerar essas informações, tem-se dimensão não apenas da idade de ingresso das crianças nos agrupamentos, mas da faixa etária abarcada por cada um deles. Assim, os agrupamentos I, II e III, correspondem, respectivamente, às seguintes faixas etárias: 10 (dez) meses a 2 (dois) anos e 8 (oito) meses; 1 (um) ano e 10 (dez) meses a 3 (três) anos e 8 (oito) meses; 2 (dois) anos e 10 (dez) meses a 4 (quatro) anos e 8 (oito) meses. Em função de o ano letivo em Fortaleza ser iniciado no mês de janeiro, é factível que se encontrem bebês com apenas nove meses de idade inseridos nos agrupamentos de Infantil I no início do ano letivo. Esse parágrafo longo para problematizar um aspecto que, à primeira vista, pode parecer sem importância, na verdade, tem por objetivo afirmar a presença de bebês nas turmas de creches e não apenas nos berçários. E qual a importância disso? Talvez alguém possa questionar. Chamar a atenção para a especificidade ainda mais acentuada do atendimento a estes sujeitos. Os bebês apresentam demandas muito particulares. Ao ingressar na creche, muitos estão sendo amamentados no peito, outros não se alimentam de sólidos, alguns não desenvolveram a marcha, a linguagem oral é bastante incipiente. São características que impõem maior desafio à instituição e aos profissionais que acolhem esses bebês, pois necessitam de atenção, cuidados e estrutura que nem sempre são levados em consideração, como foi possível detectar nesta pesquisa.

No CEI Quintal das Brincadeiras, a exemplo do que ocorre nas escolas de Educação Infantil brasileiras em geral, as crianças são organizadas em agrupamentos por faixa etária. No quadro abaixo, são apresentados dados de organização e funcionamento do atendimento na instituição-campo.

Quadro 10 - Informações sobre organização e funcionamento do CEI Quintal das Brincadeiras em relação ao agrupamento das crianças

IDENTIFICAÇÃO DO AGRUPAMENTO		INFANTIL I	INFANTIL II	INFANTIL III
NÚMERO DE AGRUPAMENTOS		1	3	6
FAIXA ETÁRIA ABARCADA		9 meses a 2 anos e 8 meses	1 ano e 9 meses a 3 anos e 8 meses	2 anos e 9 meses a 4 anos 8 meses
NÚMERO DE CRIANÇAS MATRICULADAS		14	60	120
IDENTIFICAÇÃO DO AGRUPAMENTO		INFANTIL I	INFANTIL II	INFANTIL III
REGIME DE ATENDIMENTO		Integral	Integral	Parcial
HORÁRIO DE ATENDIMENTO		07-17h	07-17h	Manhã: 07-11h Tarde: 13-17h
FUNÇÕES ⁴⁴	PROFA.	2	6	12
	AEI	1	3	6

Fonte: Acervo da pesquisa
Elaboração própria

O CEI Quintal das Brincadeiras faz parte do grupo de instituições de Educação Infantil que atende exclusivamente na modalidade creche. Em relação à organização temporal, conforme exposto nesse quadro, o CEI funciona das 7h às 17h, de segunda à sexta-feira, em sistema de atendimento misto, coexistindo o atendimento integral e o atendimento parcial.

As crianças são agrupadas em dez turmas: uma de infantil I, com 14 (catorze) bebês e crianças; duas de Infantil II, cada uma com 20 (vinte) crianças; e seis de infantil III, cada uma com 20 (vinte) crianças. O total de crianças atendidas é de 194 (cento e noventa e quatro), predominando as que frequentam o infantil III, que somam 120 (cento e vinte) matrículas.

O atendimento integral é oferecido apenas às crianças dos agrupamentos I e II, o que significa que a grande maioria, o que corresponde a quase 62% das crianças, não faz jus a esse benefício. A esses sujeitos, é oferecido o atendimento parcial de 4h diárias em um dos períodos: matutino, de 7h às 11h ou vespertino, de 13h às 17h.

A turma Infantil I foi realizada a pesquisa é composta por 9 (nove) meninos e 5 (cinco) meninas, que iniciaram o ano letivo de 2019 com idade entre 13 (treze) e 20 (vinte) meses. No período de realização da pesquisa, a criança mais jovem e a

⁴⁴ Há situações em que a mesma profissional está lotada em mais de uma turma em horários diferentes.

mais velha do grupo tinham, respectivamente, 1 (um) ano e 7 (sete) meses e 2 (dois) anos e 2 (dois) meses. A frequência média diária observada foi de 10 (dez) crianças.

Três educadoras atendem a esse grupo: duas professoras e uma Assistente de Educação Infantil (AEI). Das três educadoras, Isabel, a assistente educacional, é a profissional que permanece com as crianças por mais tempo, constituindo a referência mais forte das crianças. Isso me leva a inferir a grande importância dessa figura na Educação Infantil. Importância esta que ainda não é reconhecida pela sociedade e pelo Poder Público. O salário e as condições de trabalho ruins oferecidos a Isabel, a Assistente de Educação Infantil (AEI) pesquisada, é um reflexo da realidade do grupo de profissionais que colabora com professores de Educação Infantil por todo o Brasil e que possuem denominações diversas: auxiliares, assistentes, atendentes, monitoras(es) entre outros.

A AEI Isabel permanece com as crianças de segunda à sexta-feira, das 7h às 17h, com intervalo para almoço das 12h às 14h. O horário de almoço das professoras ocorre das 11h às 13h e cada uma possui dias e horários distintos de atendimento às crianças. Fazendo jus ao direito legal de gozar de 1/3 da carga horária para planejamento pedagógico e formação, a professora Socorro, que é a professora de maior carga horária da turma, ausenta-se do atendimento às crianças por treze horas semanais. Seu atendimento na turma Infantil ocorre às terças, quartas e sextas-feiras, das 7h às 11h e das 13h às 17h; e, às quintas-feiras, das 14h às 17h. No período em que ela está ausente, quem assume o atendimento é a professora de menor carga horária.

Como já foi destacado, a pesquisa foi iniciada com as três profissionais citadas, mas, em função da saída de uma das professoras da pesquisa, no decorrer do trabalho de campo, o estudo analisou os dados de apenas duas delas: de Socorro, a professora de maior carga horária, e da AEI Isabel. A análise da organização dos turnos de trabalho das duas profissionais evidencia um ponto de estrangulamento: o horário de descanso das crianças. Nesse caso, observei dois problemas que considero graves e cuja resolução pede urgência. De 11h às 12h, quando as crianças iniciam sua organização para o descanso, a assistente educacional permanece sozinha com o grupo, em função da professora estar em seu horário de almoço. É um momento bastante difícil para profissionais e crianças. O quadro se complica na hora seguinte, das 12h às 13h, quando a assistente educacional também se ausenta para

almoçar e a professora ainda não retornou do almoço. Nesse momento, são as funcionárias da cozinha e zeladoria que se organizam na observação das crianças que estão descansando. Essa incongruência é de responsabilidade do sistema educacional e não da instituição. Entendo que, no momento em que se estabelece o atendimento integral de dez horas diárias na creche, é preciso planejar como atender a essas crianças, dando atenção às suas demandas e à especificidade do atendimento integral. Neste caso, além de estrutura física e material, das condições de funcionamento, é fundamental prover a estrutura humana necessária a essa empreitada. Isso, todavia, não acontece, pois professoras e assistentes educacionais possuem carga horária diária de oito horas e as crianças permanecem na creche por dez horas. Essa é uma conta que jamais fechará, a menos que se providenciem profissionais para atenderem as crianças nesse horário crítico. Na ausência desse suporte, entra em cena o imprevisto da instituição, que faz os arranjos possíveis – mas não suficientes ou ideais – para arrefecer o problema.

5.3 Conhecendo os atores da pesquisa

Para fechar esse capítulo, apresento as protagonistas desta pesquisa: a professora Socorro e a Assistente de Educação Infantil (AEI) Isabel. Esses nomes, assim como os de outras mulheres que aparecem nessa pesquisa, são fictícios e foram escolhidos em homenagem a mulheres que fazem parte da minha história de vida e pelas quais tenho profundo carinho e admiração: minhas irmãs. Após apresentar as educadoras, faço uma breve menção às crianças atendidas por elas.

Imagem 42 - Avatar da professora Socorro



Fonte: Acervo da pesquisa

Legenda: Imagem criada por inteligência artificial a partir de fotografia de Socorro

A professora Socorro (Imagem 42) é uma jovem adulta de vinte e seis anos, solteira e que reside com os pais na cidade de Aquiraz, região metropolitana de Fortaleza. Possui estatura média, corpo magro, pele branca, cabelos castanhos, longos e cacheados, rosto ovalado e grandes olhos castanhos. Quase sempre traz no rosto expressão de timidez, doçura e tranquilidade, marcadas por um olhar baixo e furtivo e um leve sorriso nos lábios, quase sempre fechados. Socorro fala pouco e em tom baixo. Evangélica, essa professora se declara uma mulher resiliente, persistente e de muita fé, mencionando Deus em quase todas as suas falas. Ao ser perguntada sobre a trajetória que a levou à educação, responde que essa não foi exatamente uma escolha sua, mas de Deus.

Eu terminei o Ensino Médio em 2010 e ingressei na *Universidade Federal do Ceará* em 2011. Éééé... na verdade, a minha escolha profissional, eu não digo que tenha sido 100% minha, né? Eu digo que foi Deus que me direcionou, porque eu terminei o 3º ano sem saber o que é que eu ia fazer. Eu já tinha tido... tinha sido de turma especial do colégio, já tinha participado... estudado pra fazer outras provas fora, né? ...do país e tudo... mas eu... não era aquilo que eu me sentia confortável. E certas disciplinas eu não me identificava, tipo, física. Eu não gostava muito. Então, eu... Deus foi me trazendo pra área de humanas. Três semanas antes do ENEM, éééé... eu fiquei doente. Peguei aquela catapora, né? Perdi a revisão lá toda! E aí, realmente... mas eu passei o ano me dedicando, né? E a minha nota, a minha pontuação deu pra pedagogia ou biblioteconomia. Uma dessas duas. E aí eu escolhi a pedagogia (UT17.2).

Embora Socorro diga que escolheu fazer Pedagogia, ela própria sinaliza que não foi uma escolha genuinamente sua. A mim parece que ela foi levada a fazer esse curso. Todavia, também me parece que se identifica muito com a profissão, impressão que ela confirma. Mas, ao trilhar esse caminho, afirma, enfrentou preconceitos em relação à profissão docente. Ela relata que, ao comunicar no seu colégio que ia cursar Pedagogia, foi desencorajada pelos professores, que lamentavam a sua escolha: “eu escutei um certo preconceito dos meus professores: ‘Cê vai fazer isso?’. E eu me sentia um pouco... porque eu sempre tive essa, essa preocupação com o que as pessoas iam pensar de mim, entendeu? Negativamente” (UT17.3). Diante da insegurança e dos próprios preconceitos, a professora quase desistiu, mas, como ela afirma, não é de desistir. Ademais, recebeu o apoio e incentivo da família. Ela conta que vem de uma linhagem de mulheres educadoras que atuaram e ainda atuam como professoras e gestoras escolares. Essas raízes a fortaleceram no momento da decisão.

Eu fiquei, né?, “Será que eu vou fazer?”. Eu tinha, eu tenho várias tias que são diretoras de escola, né? Que são professoras. E elas amam o que elas fazem. Meu pai foi o que mais me incentivou a ficar. Ele disse: “Minha filha, se você não gostar, você faz o curso e depois tenta outra coisa, mas eu queria que você fizesse”. E eu acho que, se não fosse esse apoio dele, eu teria desistido (UT17.4).

Socorro pertence a uma família de condições socioeconômicas razoavelmente boas, o que lhe possibilitou frequentar boas escolas particulares na sua Educação Básica – fazendo parte, inclusive, de turmas especiais – e, posteriormente, cursar uma universidade pública fora de sua cidade, o que requer condições financeiras favoráveis.

Isso, porém, não reduz o mérito de suas conquistas. Socorro se afirma como e se mostra esforçada, persistente e dedicada. Embora esteja graduada há pouco mais de dois anos, sua trajetória profissional se iniciou em 2013, logo no início da graduação. É com orgulho que ela relata suas aprovações em processos seletivos concorridos em três grandes escolas privadas de Fortaleza, nas quais atuou como assistente educacional e como professora.

Quase toda a experiência profissional de Socorro foi com Educação Infantil e, segundo ela, essa é a sua “vocação”, pois já experimentou, mas não se identificou, com o Ensino Fundamental.

Ano passado, eu trabalhei no Fundamental I, no *Farias Brito*: 3º e 4º anos. Eu confesso que, no começo, eu me encantei um pouco, mas, do meio pro fim, não. Do meio pro fim, eu não me via, assim, dando uma aula pra eles maiores. Eu sentia falta dos bebês. Tanto que, até quando eu pedia pra eles fazerem a fila, eu dizia: vamos lá, pessoal, trenzinho. Eu ainda tava no... Eles diziam: “Tia, que trenzinho?! Tu num ‘tá dando aula pra bebê, não. Nós somos grandes!” (*risos*). Era a fila e eu ficava assim, querendo tratar eles como bebês, entendeu? (UT17.32)

Ideias como “aula”, “fila” e outras, relacionadas a práticas transmissivas, aparecem em diversas falas da professora Socorro, o que sinaliza uma concepção de Educação Infantil oposta às pedagogias com foco na escuta.

Além da graduação em Pedagogia, a professora iniciou uma segunda licenciatura em Letras-Português, que trancou provisoriamente, segundo ela, em virtude da falta de tempo, pois também cursava uma pós-graduação *Lato Sensu*, Especialização no Ensino de Língua Portuguesa.

PROFESSORA SOCORRO

Eu iniciei uma pós-graduação lá na UECE, de ensino de Língua Portuguesa, e foi mais porque eu gostava e eu queria ter também mais domínio para fazer algum concurso... Aí, eu me interessei por fazer o vestibular da UECE pra Letras, porque eu senti muita dificuldade na pós pelos conteúdos de linguística aplicada, né? E eu fiquei: “Meu Deus, eu comecei agora, será que eu não vou terminar isso aqui? Vou ter que pagar uma multa de tantos reais!? E eu quero ir até o fim”. Os professores falavam os conteúdos e eu não entendia nada! Professor da Letras, e eu sou da Pedagogia, né? Fiz o primeiro semestre, aproveitei uma disciplina da Pedagogia, tranquei. Não sei se eu vou voltar, mas, essa questão que eu te disse: eu não gosto de desistir, entendeu? Eu não gosto de parar e... A não ser que tenha um motivo muito grande que me faça fazer isso. Mas, a Pós, falta fazer a monografia, praticamente agora, pra eu terminar (UT17.62).

PESQUISADORA

Isso foi esse ano?

PROFESSORA SOCORRO

Nesse ano, no começo do ano. Era o meu horário de almoço, estudando aqui... A Conceição via! Por Deus que eu era PRB⁴⁵, porque não tinha relatórios pra fazer, não tinha essas coisas... Aí, quando foi em julho, eu disse: “Não! Vou desistir esse ano, porque eu vou ser PRA⁴⁶ e vai ter a cobrança de fazer relatório, meu semestre tá lotado de coisas, então, eu vou terminar minha pós”. E pronto! Eu tenho que concluir até janeiro minha monografia (UT17.63).

Socorro parece ter uma sede por conhecimento, uma gana de aprender. É uma jovem de ambições e sonhos. Ela se queixa da condição precária que vive, na

⁴⁵ Professora Regente B.

⁴⁶ Professora Regente A.

condição de professora substituta no município de Fortaleza. Mas já aponta alternativas para sair dessa situação. Entre seus projetos para um futuro próximo estão a aprovação em concurso público para professor no município de Fortaleza e um mestrado: “Eu tinha vontade de fazer o mestrado, mas eu tenho esse receio, por não ter me engajado na graduação... Eu tenho vontade. Aí, depois que tiver efetiva, né? Aí, eu quero correr atrás... Aí, efetiva, eu quero me dedicar ao mestrado” (UT17.68).

Embora afirme gostar do trabalho na rede pública, Socorro faz muitas comparações entre a escola pública e a escola privada. Neste sentido, sempre destaca a falta de estrutura física e de materiais na educação pública, comparando essa situação desconfortável com a situação contrária na escola particular.

PROFESSORA SOCORRO

A questão da sala também, não é adequada, dos brinquedos, porque, no particular, é tudo novo! Os brinquedos são novos, né? Sempre ‘tá chegando. Os pais trazem brinquedo, trazem livro... tem vários... Os espaços são diferentes: não tem tanto risco como aqui. Eu sempre tive medo da criança se machucar. Por mim, entendeu? Sempre. Eu sempre tive medo! Eu sou nervosa ...um pouco (*risos*), mas... pelo espaço também... Mas eu gosto de trabalhar aqui. É um ambiente muito rico! (UT17.52)

Antes de conhecer a educação pública, todavia, Socorro tinha grande resistência a esse contexto. Neste sentido, seus preconceitos (positivos e negativos) tiveram grande participação. Socorro expressa preconceitos por não conhecer o ambiente de educação pública. Conforme ela admite: “Eu acho que eu tinha essa resistência também, de trabalhar em colégio público, porque eu sempre estudei em colégio particular. Então, era mais um motivo d’eu não... d’eu ter medo de arriscar” (UT17.47). Mas ela também expressa um preconceito em relação ao aspecto socioeconômico, um preconceito que não é só seu, está impregnado na sociedade brasileira. Um preconceito estrutural segundo o qual ser pobre e morar em comunidades pobres é sinônimo de ser marginal, bandido, perigoso, entre outros adjetivos desonrosos e depreciativos.

PESQUISADORA

Retomando a tua fala anterior, Socorro, quando tu falou dessa tua resistência em sair da escola particular pra ir pra pública, né? O que era... assim, como é que tu imaginava que fosse a escola pública? E o que é que te causava essa resistência, esse receio de ir pra escola pública?

PROFESSORA SOCORRO

Eu acho que era o conforto de eu trabalhar na escola particular. Ééé... eu não

sei. Eu acho que eu tinha **um certo preconceito**, eu tinha um certo medo. **Medo de acontecer alguma coisa comigo, das famílias, da comunidade, do trabalhar com pessoas... não, não que eu não goste de pessoas carentes, mas ...de ser ameaçada...** Eu acho que tudo isso envolvia. Eu, **no particular, não. Lá eu tinha o conforto de eu conhecer as famílias; eu sabia que eram pessoas tipo, de confiança**, né? E não tinha esse medo. (UT17.25).

O medo de Socorro de um contato mais próximo, de trabalhar com comunidades pobres reflete preconceito social, uma triste herança histórica oriunda de uma visão discriminadora das classes desfavorecidas: concepção enxarcada de valores provenientes das raízes de uma sociedade construída sobre relações de dominação e exploração da classe rica sobre a classe pobre e escravizada. Esse preconceito que, segundo Giesbrecht (2020, p. 105), está naturalizado na classe média brasileira, ao que acrescento, também na classe alta, reflete e é reflexo dessas relações de opressão na sociedade brasileira, que, da “bipolaridade entre o senhor e o escravo, tramitou para uma organização mais complexa, com o advento do capitalismo comercial e industrial, mas que sempre manteve o arquétipo do passado escravocrata”.

Considero bastante corajoso da parte da professora Socorro admitir suas falhas e expor algo tão íntimo de forma tão honesta. Ela se diz grata por ter tido a oportunidade de conhecer a educação pública, decisão que teria tomado por incentivo de familiares e colegas.

PROFESSORA SOCORRO

Eu louvo a Deus por uma amiga minha do curso de inglês que disse “Socorro, tu devia tentar ir pra prefeitura, né?”. E eu, realmente ...eu me ...acordei. Quando saiu o edital, ela me mandou. No mesmo dia, eu fiquei ligando pro *Tiradentes* (curso preparatório para concursos). Queria vir, queria vir e eu realmente noto que foi muito do meu interesse. Nesse momento, eu estava interessada, não apenas pela questão financeira, mas por conhecer esse universo, porque as minhas tias falavam bem, todo mundo se sentia bem, dizia que era o melhor local de trabalho.

PESQUISADORA

Então, elas trabalham em escolas públicas, essas suas parentas?

PROFESSORA SOCORRO

Escola Pública, isso. Minhas tias por parte de pai, todas por parte de pai: ele tem sete irmãs. Acho que quase todas trabalham... cinco, se não me engano. E elas, mandavam eu vir. Eu tentei, né? Passei na primeira convocação... E eu fiquei em sétimo lugar e eu fiquei muito feliz, né!? E quando eu entrei aqui eu achei tudo muito diferente. (UT17.29)

Mas, as diferenças, diz ela, nem todas são negativas. Na sua avaliação, a escola privada possui um acompanhamento mais próximo e na escola pública tudo é

“mais solto”, o que ela considera negativo. Em contrapartida, salienta, a formação na rede pública é muito melhor, pois, na rede privada, praticamente não existe: “Até as formações, uma coisa que eu, eu sinto falta, não no Kerigma, mas nos outros colégios, era de formação. Aqui, realmente a gente tem. Eu, como professora, sinto-me... glória a Deus!” (UT17.53). Além disso, destaca a destinação do tempo de um terço da carga horária para planejamento e formação como o grande diferencial de qualidade para o professor na educação pública.

Às vezes, eu lembro que eu fazia de madrugada meu plano. De madrugada não, de noite. Quando eu chegava do meu trabalho, aí, eu me sentava e fazia. Agora, eu sinto falta de ter internet, né? De ter onde você pesquisar (*risos*), mas eu pesquiso no meu celular. E a gente fazia digitado e aqui é por escrito; essa diferença, eu tive que me acostumar. (UT17.50)

A vivência da escola pública, pelo que percebi, foi positiva e formativa para a professora Socorro. Ela ressalta que, graças a essa experiência, seu preconceito foi ressignificado, na experiência cotidiana com as crianças e famílias, quando ela pôde conhecer melhor esse universo e desmistificar muitas ideias equivocadas.

Na turma do Infantil I, Socorro trabalha em parceria com a colega Isabel, a AEI da turma. Assim como Socorro, Isabel também é funcionária temporária, que ocupa uma vaga permanente que, segundo informado pela coordenadora Conceição, são provenientes de carências definitivas, portanto, deveriam ser ocupadas por profissionais com vínculo funcional efetivo.

As duas profissionais fazem parte de uma estatística que só cresce no Brasil, resultado de uma política que deveria ser paliativa, mas tem se consolidado largamente no campo educacional brasileiro: a de contratação temporária de profissionais em detrimento da realização de concursos. Tomando por base apenas a função docente, o Brasil registra, entre 2011 e 2019, um aumento de mais de 25%, no número de professores contratados na Educação Básica pública brasileira. De 481.271 (quatrocentos e oitenta e um mil e duzentos e setenta e um) profissionais contratados em 2011, passou a 602.600 (seiscentos e dois mil e seiscentos) professores nessas condições em 2019. O município de Fortaleza registra, no seu quadro de docentes, no ano de 2019, mais de 38% de profissionais temporários e terceirizados, um percentual superior ao observado no quadro brasileiro, que possui, no mesmo período, 34,8% de professores sem vínculo efetivo na Educação Básica. A situação negativa da rede municipal se agrava quando se analisam apenas os dados

da docência na creche. Neste segmento, predomina o perfil docente do professor temporário. São 1.095 (hum mil e noventa e cinco) professores temporários ou terceirizados em atuação nas creches municipais, o que equivale a 63% desses profissionais. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019; 2020; 2021).

Imagem 43 - Avatar da AEI Isabel



Fonte: Acervo da pesquisa

Legenda: Imagem criada por inteligência artificial a partir de fotografia de Isabel

A AEI Isabel (Imagem 43) é uma mulher de meia idade, de corpo grande, estatura média, pele negra, cabelos pretos, longos e cacheados, rosto largo e arredondado, olhos castanhos e aspecto facial que lembra o povo indígena. A educadora não fala muito sobre sua infância, mas sei que provém de uma família humilde e que sempre estudou em escolas públicas. Reside com os filhos em uma comunidade na periferia de Fortaleza, lugar bastante violento e dominado por facções criminosas.

Com uma história de vida sofrida e cheia de desafios, essa educadora de quarenta e três anos parece ter escolhido esconder a dureza da vida – talvez até de si – por trás do sorriso que quase sempre a acompanha. O riso largo, a fala alta e,

muitas vezes dura e crítica, o olhar, ao mesmo tempo sofrido e esperançoso, são aspectos marcantes de sua postura.

Isabel casou-se bem jovem e, aos dezessete anos, já era mãe. Viveu um casamento que, pelos seus relatos, percebo, foi abusivo e castrador. Ela afirma que, em nome do bem-estar dos filhos, suportou os dissabores da vida conjugal, mas, ainda assim, foi abandonada pelo marido, com quem viveu por duas décadas, ficando, sozinha e responsável pelos filhos.

Tive um casamento difícil, porque ele era muito ciumento: não me deixava fazer nada! Mas, você sabe, quando você é mãe, você tem que pensar nos seus filhos. Eu nunca... assim: eu vivi vinte anos com ele. Eu nunca fui contra ele. Assim... Ele pegou as coisas dele e foi embora... Ele é mais velho que eu vinte anos. Eu tenho quarenta e três. Eu tenho a sua idade. E ele tem sessenta e três hoje. Faleceu, né? E a minha vida é essa. Eu sou assim: eu gosto de fazer o que eu faço, eu gosto de ajudar as pessoas também. Mesmo às vezes, eu tô sufocada, eu gosto de ajudar (UT19.11).

A fala de Isabel transmite uma força impressionante, uma capacidade de resiliência, de fé, de esperança e generosidade admirável. Ela atribui muito de sua resiliência à fé católica, religião que ela pratica e cujo ensinamento de amor ao próximo é vívido em suas atitudes.

Isabel tem formação pedagógica no Curso Normal de Nível Médio, mas diz que seu sonho sempre foi fazer Pedagogia. O ciúme e o machismo do marido, que a proibia de estudar, foram responsáveis pelo adiamento desse sonho, mas ela parece nunca ter tido dúvidas de que um dia alcançaria esse objetivo. Portanto, diz ela: “Quando ele foi embora, foi que eu comecei a fazer Pedagogia mesmo. Eu gostava. E eu sempre falava: ‘É a minha Pedagogia, que é pra mim poder ensinar na prefeitura, que foi sempre esse meu sonho, né? De trabalhar com criança, que eu gosto’” (UT19.6).

A despeito de todo o mal evidente que o marido lhe causou, Isabel o recebeu de volta em casa anos após a separação, quando ele foi diagnosticado com câncer de estômago, cuidando dele até o fim. A morte do ex-marido é bem recente e parece ter abalado emocionalmente Isabel. A filha mais jovem dos dois, uma adolescente, tem tido diversos problemas de saúde mental agravados pela perda do pai. Não raras vezes, Isabel precisa se ausentar da creche para cuidar dela.

Os filhos são, claramente, a melhor parte da vida dessa educadora. Seus olhos brilham e sua voz se torna mansa, quando ela fala, orgulhosa, de seus rebentos. São três filhos do casamento e uma de outro relacionamento breve que teve após a

separação.

Tenho quatro filhos. Tem um filho meu, que - é o de vinte e seis anos - sempre estudou em escola pública. É assim: eu tenho o maior orgulho dele! Tá terminando Medicina lá na UFC: mérito dele. Ele tinha dezesseis anos na época, fez o ENEM, passou, aí conseguiu. Fez duas vezes, que o MEC não aceitava, porque é um preconceito, porque você sabe que tem preconceito em todo canto. Porque ele era pobre e estudava em escola pública, né? Ele estudou no Demócrito Rocha, no José de Alencar, no Barcelos... E eles não aceitavam. Tirou novecentos e cinquenta na redação, aí teve que fazer de novo e tirou a mesma nota, aí foi que eles aceitaram. Ele começou a fazer a faculdade dele e conheceu a namorada dele. Mesmo estudando, mesmo trabalhando, com todo o sacrifício, tem dois filhos, hoje. Agora pra fazer o... a especialização dele, vai fazer em São Paulo, porque ele concorreu também lá: passou. Aí talvez vá embora pra lá, né? Só fiquei triste que ele vai embora pra lá, né? Que eu vou ficar sem ele (UT19.7).

Não é sem motivo que Isabel se orgulha do filho mais velho, que, ao que tudo indica, é um prodígio. Assim como ela, o filho sempre estudou em escolas públicas e, contra todas as estatísticas, foi aprovado para o curso mais concorrido do estado e um dos mais concorridos no Brasil. Também como ela, ele se mostra esforçado e determinado a conquistar seus objetivos. O outro filho tem vinte anos e ela também fala dele com imenso entusiasmo: “É super inteligente também. Passou também no ENEM e conseguiu no IFCE. Faz Engenharia Eletrônica. Já trabalha na área” (UT19.8). Além dos dois adultos, há duas meninas: Isabeli e Sofia.

A Isabeli, também eu tenho muito orgulho dela, apesar de me dar trabalho, né? Assim, eu sei que ela não escolheu... Me gera essa grande dificuldade, porque eu quero, eu gosto de fazer o que eu faço. Aí eu quero trabalhar, mas aí eu vejo que ela também precisa de mim, né? Às vezes, eu me ausento daqui pra dar atenção a ela... Tem a Sofia, também, que é a minha pequena, que foi de um namorado que eu tinha. A menorzinha é a que me dá menos... dá trabalho um pouco também, mas eu acho que de tanto a Isabeli, né? ...me absorve com as preocupações (UT19.12)

A dificuldade que Isabel enfrenta, de conciliar a vida profissional com a vida doméstica, sobretudo com as demandas de mãe, é o dilema da mulher pós-moderna. A função da mulher na família e na sociedade sofreu mudanças profundas a partir da I e II Guerras Mundiais e dos movimentos feministas (VALADÃO JÚNIOR *et al.*, 2018). Com a ascensão feminina no mercado de trabalho, as mulheres passaram a ter, na família, mais que o papel de donas-de-casa, esposas e mães: tornaram-se, também, provedoras. Na sociedade – embora até hoje não possuam o mesmo reconhecimento e valorização profissional dos homens –, passaram a representar uma força de trabalho importante e, hoje, indispensável para as economias mundiais. A educação é o campo que mais depende da força de trabalho das mulheres. Neste sentido,

destaco a atuação majoritária das mulheres na docência em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, uma profissão historicamente feminizada (CERISARA, 2002; MORAES; VIEIRA, 2007; BATISTA; ROCHA, 2018). Esse trajeto histórico deságua nos dilemas da vida pós-moderna das “multimulheres” (VALADÃO JÚNIOR *et al.*, 2018), que, a exemplo de Isabel, precisam conciliar suas diversas funções e, em muitas situações, também a exemplo da dela, tornaram-se a principal ou a única provedora da família.

A trajetória profissional de Isabel na educação iniciou-se muito cedo, com uma iniciativa empreendedora de montar um espaço para “reforço escolar”, chegando a trabalhar depois em pequenas escolas privadas ou administradas por associações comunitárias. Percebi que, nas suas experiências profissionais, quase sempre Isabel trabalhou com crianças.

Eu comecei muito jovem a trabalhar com criança, aos meus dezoito anos. Porque eu gostava. Uma amiga disse pra mim por que que eu não ia ensinar? Como eu tinha só... Não tinha terminado ainda o Ensino Médio, na época, né? Eu comecei a dar aula de reforço em casa. Foi às tardes. E aí, depois, eu comecei a trabalhar em escola particular de bairro, né? Escola pequena. Aí, lá, era Infantil IV e V, na época. É... era duas salas que eu ficava. Lá, eu trabalhei sete anos. Trabalhei mais cinco (posteriormente) e vim embora pra escola que eu ensinei. Não é prefeitura, é escola que o vereador mantém. Eu fiquei também cinco anos lá, no meu bairro, onde eu moro, né? (UT19.5)

O fato de não possuir formação pedagógica, assim como a ação do marido e a vida doméstica, limitaram a atuação profissional de Isabel às “escolinhas de bairro”, instituições educacionais particulares ou comunitárias, de pequeno porte, que funcionam, em muitas situações, de forma irregular e em condições bastante precárias.

Atualmente, Isabel cursa graduação em licenciatura em Pedagogia, no regime híbrido, em uma faculdade particular. Pagar uma faculdade é algo que ela, normalmente, não conseguiria fazer apenas com o salário de assistente ou de uma professora dessas pequenas instituições, que geralmente orbitam em torno do salário mínimo. Todavia, como ela afirma, ser aprovada nos concorridos vestibulares das universidades públicas seria quase impossível. Portanto, restava se “sacrificar” para custear a graduação, o que ela faz com a ajuda dos filhos. Ela afirma que, há tempos, nutria esse desejo, mas, além dos empecilhos colocados pelo marido “os cursos também eram caros”. Desse modo, relata: “Eu comecei a fazer por conta que os meus meninos também me ajudavam. Ele [o filho mais velho] dizia: ‘Mãe, eu vou ajudar a

mãe!'. Ele trabalhava e... Trabalhava assim: arranjava uns bico! Ele estudava, né? E quando podia, ele me ajudava a pagar” (UT19.17).

Ao esforço para cumprir os compromissos financeiros com a faculdade, soma-se o de se deslocar semanalmente, aos sábados, para a cidade de Itaitinga, localizada na região metropolitana de Fortaleza, onde fica a sede da faculdade e onde acontecem as aulas presenciais. Durante a semana, no período noturno, Isabel estuda sozinha e realiza as atividades. A faculdade não oferece suporte à distância, apenas nas aulas presenciais. É tão notória a precariedade dessa formação que ela se configura quase como autodidata. Mas Isabel é entusiasmada e dedicada. Costuma me fazer muitas perguntas, tirar dúvidas, pedir sugestões de atividades, de leitura.

Certo dia, conversou comigo sobre minha trajetória acadêmica e profissional. Ficou surpresa de saber que tenho uma origem pobre e uma trajetória semelhante à dela, sobretudo, que nunca estudei em escola particular. Notei claramente sua identificação. Pediu-me sugestões de pós-graduação, querendo compreender as diferenças entre mestrado e especialização, demonstrando que seus planos vão além de conseguir um diploma de graduação. Compartilhou comigo seu sonho de, após a conclusão da graduação, que ocorreria ainda em 2019, fazer uma especialização em Educação Infantil e também em Educação Especial, áreas com as quais ela afirma se identificar. Na sua avaliação, no Brasil, investe-se pouco nessas áreas, sobretudo na formação de profissionais para o trabalho com inclusão educacional.

O Brasil, ele tem muita dificuldade, porque não tem profissionais pra lidar com essa... Tem tanta criança que tem essa dificuldade, eu vejo aqui! E também as mães. Tem mãe que não aceita, né? Eu acho que era pra ter mais apoio pra essas famílias, né? Tem muita criança autista! Teve uma mãe aqui que tirou o menino porque ela não aceitava. Bebezinho, era meu do ano passado, o Gustavo, que esse ano 'tá no dois. A mãe dele tirou porque o menino não falava, só corria, fugia toda hora, e a gente dizia: 'Amanda...'. Eu fui uma que cheguei: 'Amanda, você já levou ele no especialista pra ver o quê que ele tem?'. A Conceição também insistia muito: 'Tem a mulher do AEE também!'. Ela: 'Não! Não! Não!'. Dizia que o menino não tinha nada (UT19.14).

Além da pós-graduação, Isabel expõe suas ambições profissionais, demonstrando disposição e desejo de crescer como educadora. Ela reconhece seu ingresso na rede pública como um avanço na sua vida profissional. Algo que ela já almejava, mas “não tinha ainda a Pedagogia e não podia entrar” (UT19.25). Com a graduação em curso, todavia, fez a seleção e foi aprovada, sendo lotada no CEI Quintal das Brincadeiras em seguida.

PESQUISADORA

Aí, tu 'tá aqui desde quando, Belzinha?

AEI ISABEL

Desde outubro de 2017. Eu fui lotada dia 28 de setembro. Foi o dia do meu aniversário. Eu digo que foi meu presente. Eu comecei a trabalhar dia 12 de outubro. Eu fui muito bem acolhida aqui, sabe? Todo mundo também me ajudou. Não sei se alguém tem alguma queixa minha. Eu não tenho queixa de ninguém não.

Para Isabel, o reconhecimento de que esse passo profissional foi importante, assim como a gratidão pelo acolhimento, não exclui o fato de que há problemas que afetam seu trabalho e que eles precisam ser expostos e discutidos. Ao perguntar se ela gosta de trabalhar na educação pública, ela responde: “Me identifiquei. Só acho que, tipo, tinha que ter mais direitos, né?! Os direitos dos efetivos são mais do que os da gente” (UT19.30).

Encerro a apresentação dessas duas educadoras, mulheres com histórias de vida e trajetórias formativas e profissionais distintas, mas igualmente inspiradoras. A despeito de suas diferenças, têm em comum a paixão pela Educação Infantil e o desejo de aprender, de acertar, de melhorar como pessoas e como profissionais, o que sinaliza abertura, uma característica fundamental para a escuta.

Para finalizar as apresentações, exponho as imagens representativas das crianças. Assim como foi feito em relação às educadoras, essas imagens foram desenvolvidas por inteligência artificial, com base em fotografias reais dos meninos e meninas que compõem a turma Infantil I do CEI Quintal das Brincadeiras.

Esse agrupamento é composto por 14 (catorze) crianças, sendo 5 (cinco) meninas e 9 (nove) meninos com idade que, no início da pesquisa, variavam entre 1 (um) ano e 6 (seis) meses e 2 (dois) anos e 2 (dois) meses. O efeito utilizado nas fotografias não permite que se perceba, mas, entre as crianças desse grupo, há uma diversidade de características étnicas: cabelos lisos, cacheados, louros, escuros; olhos puxados, arredondados, grandes, pequenos, de cores diferentes; lábios finos, grossos; peles negra, branca; corpos magros, gordos, entre outros aspectos.

As crianças receberam codinomes inspirados em personagens infantis, alguns, saídos da literatura infantil, uma paixão desta pesquisadora. Alguns nomes são de personagens bem conhecidos das crianças, outros, eles não conheciam. Nesse processo, tive dificuldade de encontrar nomes masculinos na literatura infantil clássica. Nas fábulas, normalmente, as personagens não têm nomes. Nos contos

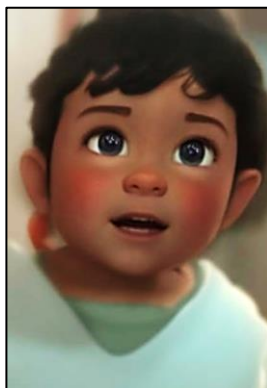
clássicos, as personagens mais conhecidas são femininas. Procurei dar nomes fictícios que tivessem alguma relação com a personalidade das crianças.



Dou início às apresentações com Peter Pan (Imagem 44), um menino de aspecto grande, de 1 (um) ano e 11 (onze) meses, pele branca, cabelos castanho claro e cacheados, olhos grandes e castanhos, bochechas e lábios rosados. Ele se revela um menino aventureiro e alegre. Assim como o personagem de James Matthew Barrie (Imagem 45), que vive na Terra do nunca, com seus amigos. Esse Peter Pan gosta de se articular com os amigos e fugir da sala referência para a sua “Terra do nunca”, o parque. Mas, diferente do Peter Pan da história, ele não foge para não crescer, ao contrário, busca oportunidades para brincar e se desenvolver.

O melhor amigo de Peter Pan é o Pequeno Polegar (Imagem 46), que acabou de completar 2 (dois) anos. A criança possui expressivos olhos pretos, pele negra, clara e amarelada, cabelos castanhos, lisos e volumosos. É um menino que demonstra criatividade e inteligência na resolução de problemas. Pequeno Polegar, assim como o personagem do conto (Imagem 47), não desiste quando quer conseguir algo, mas demonstra sabedoria, quando reconhece que está lidando com “gigantes” e evita o enfrentamento. Diante das adultas, age com esperteza e paciência, buscando a melhor oportunidade para se desvencilhar dos olhares adultos e viver suas aventuras.

Imagem 48 - Bobby



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 49 - Personagem Bobby



Fonte: divulgação Fox

Imagem 50 - Emília



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 51 - Personagem Emília



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/856950635347807964/>

Bobby (Imagem 48) é o mais sonhador da turma e parece viver em um mundo de fantasias. O menino possui pele negra clara, bochechas rosadas, olhos grandes, castanhos e brilhantes, cabelos castanhos e lisos e sorriso tímido. Em muitas ocasiões, registrei a expressão pensativa e imaginativa desse menino, que demonstra preferência por brincar sozinho. Às vezes, percebia que ele conversava com os brinquedos e sorria como se estivesse vivendo em um universo paralelo. Sua expressão facial, seu olhar perdido e indagador, principalmente durante as leituras ou narrativas de história, lembravam-me o menino que protagoniza o desenho animado *O Fantástico Mundo de Bobby* (Imagem 49), um personagem de imaginação extremamente fértil.

Emília (Imagem 50) tem 2 (dois) anos e 2 (dois) meses. A menina tem pele negra clara, cabelos castanhos e lisos na altura dos ombros, olhos castanho escuro. Assim como a boneca criada pela tia Anastácia, na narrativa de Monteiro Lobato (Imagem 51), essa Emília tem uma personalidade forte: costuma enfrentar as educadoras para conseguir o que deseja e, se preciso, chora e faz birra para pressioná-las. Mas também é menina cheia de alegria e curiosidade.

Imagem 52 - Esaú



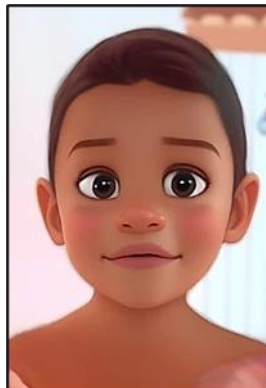
Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 53 - Personagem Esaú



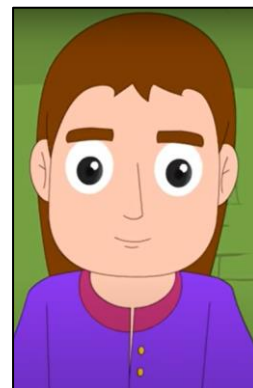
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=GP2xjbchPzg>

Imagem 54 - Jacó



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 55 - Personagem Jacó



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=GP2xjbchPzg>

As imagens 81 e 83 representam os gêmeos idênticos a quem dei codinomes dos personagens bíblicos Esaú e Jacó (Imagens 82 e 84). No caso dessa escolha, levei em consideração os nomes reais dos meninos, que são de família religiosa evangélica e possuem nomes bíblicos. Embora esses dois personagens não sejam infantis, há livros e animações infantis dessa histórica cristã. Apesar de, na representação imagética, os meninos parecerem diferentes, pessoalmente, eles são muito idênticos, o que levava as educadoras a anotarem seus nomes na mão de cada um no momento da entrada. Durante o semestre, aprendi a distingui-los, porque um estava com o cabelo maior do que o outro. Esaú e Jacó possuem pele negra clara acinzentada, olhos castanhos e arredondados, cabelos lisos e castanho escuro. Esaú (Imagem 81) aparenta ser um pouco mais magro que o irmão, tem o rosto ovalado, boca pequena, lábios finos e nariz afilado. Jacó (Imagem 83) tem o rosto arredondado, boca grande e lábios volumosos. A personalidade dos meninos, todavia, é bem diferente. Embora ambos sejam alegres e espertos, Jacó é tranquilo, paciente e, muitas vezes, demonstra insegurança. Costuma chorar com frequência, por causa da implicância do irmão. Esaú é mais agitado, inquieto, destemido. Comumente inicia os conflitos com o irmão, tomando-lhe algum brinquedo ou pertence. Todavia, também é o protetor do irmão e está sempre a defendê-lo. Assim como os irmãos da bíblia, esses gêmeos têm seus conflitos, mas demonstram muito amor e cuidado mútuo.

Imagem 56 - Pluft



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 57 - Personagem Pluft



Fonte: Capa de livro da editora Nova Fronteira

Imagem 58 - Personagem Pinóquio



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 59 - Personagem Pinóquio



Fonte: capa de livro da editora Ciranda Cultural

Pluft (Imagem 56) gosta de observar o mundo, o movimento das pessoas, escutar. Mas, do mesmo modo que o fantasma de Maria Clara Machado (Imagem 57), esse menino demonstra bastante insegurança e medo. É tímido e quase sempre está calado. Pluft tem 2 (dois) anos e 2 (dois) meses. É uma criança de pele branca, cabelos castanhos, lisos e olhos castanhos e amendoados. Aprecia as rodas de leitura e de conversa, das quais participa com grande interesse, apesar de não se manifestar.

A imagem 58 representa o menino Pinóquio, de 1 (um) ano e 6 (seis) meses. Ele é um bebê grande, de corpo gordo, pele negra clara acinzentada, cabelos pretos e lisos e olhos castanhos. O menino recebeu esse codinome em virtude de sua agitação, entusiasmo alegria e ingenuidade, o que me lembrou o comportamento do boneco de madeira confeccionado por Geppetto, no romance de Carlo Collodi, *As aventuras de Pinóquio* (Imagem 59). O menino gosta de brincar, correr, fugindo das educadoras, e se esconder, jogo com o qual se diverte, ignorando as queixas e os sermões que recebe como represália.

Imagem 60 - Alice



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 61 - Personagem Alice



Fonte: Ilustração de página de livro da editora Sassi/Zastras

Imagem 62 - Aurora



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 63 - Personagem Aurora



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/882142645741501491/>

Alice (Imagem 60) é a caçula da turma. Também possui 1 (um) ano e 6 (seis) meses, mas é mais nova que Pinóquio alguns dias. A menina recebeu o nome da protagonista do conto *As aventuras de Alice no país das Maravilhas* (Imagem 61), porque tem uma personalidade que se assemelha à da personagem de Charles Lutwidge Dodgson (Lewis Carroll), na sua obra oitocentista de 1865. A Alice do CEI Quintal das Brincadeiras é uma bebê, diferente da menina do livro, que possui, aproximadamente, 10 (dez) anos. Todavia, essa bebê parece encarar a creche, na qual ela é recém ingressa, como um verdadeiro “País das Maravilhas”, um mundo estranho para ela, onde tudo é novidade. A inteligente e curiosa menina se revela ávida por explorar e conhecer o universo à sua volta, sempre descobrindo coisas novas.

Na literatura infantil, Aurora (Imagem 62) é uma princesa que protagoniza um dos mais conhecidos contos clássicos infantis do mundo *A Bela adormecida*. Na creche, a menina que recebeu esse nome se mostra delicada e doce, como a princesa do conto. Mas, outra característica fundamental para essa escolha foi o fato de Aurora (Imagem 63) apresentar muita sonolência. Quase sempre, chegava à creche com aspecto de sono e, por volta das 10h começava a pedir para dormir. Algumas vezes, presenciei as educadoras tentando acordá-la e enfrentando dificuldades. Como a princesa do conto, parecia enfeitiçada no seu “sono profundo” e ignorava o barulho e o movimento dos colegas. Aurora tem 2 (dois) anos e 2 (dois) meses, pele branca, boca e bochechas coradas, cabelos na altura dos ombros, cacheados e castanhos, olhos castanhos, grandes e expressivos.

Imagem 64 - **Cachinhos Dourados**



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 65 - **Personagem Cachinhos Dourados**



Fonte: capa de livro da editora Todolivro

Imagem 66 - **Chapeuzinho Vermelho**



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 67 - **Personagem Chapeuzinho Vermelho**



Fonte: Capa de livro da editora Pé da Letra

A decisão de chamar essa criança de Cachinhos Dourados (Imagem 94) foi tomada no primeiro dia de visita ao campo, quando a vi pela primeira vez e me encantei com seus cachos dourados graciosamente “dançando”, enquanto ela corria. A comparação me pareceu óbvia com a personagem do conto *Cachinhos Dourados e os três ursos*, publicado em 1837, por Robert Southey (Imagem 65). Cachinhos Dourados está com 2 (dois) anos e 2 (dois) meses. É uma menina de pele branca, olhos cor de mel, cabelos cacheados, curtos e louros, boca e bochechas rosadas. A doçura e a alegria são características marcantes dessa criança que aprecia brincar de casinha com suas bonecas embaixo das mesas.

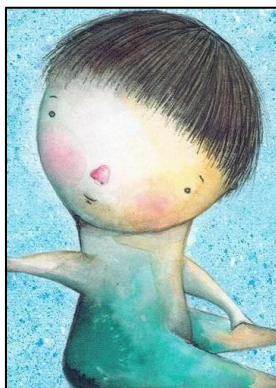
Chapeuzinho Vermelho (Imagem 66) bem que poderia se chamar Chapeuzinho Azul, mas a menina tem um fascínio por esse conto infantil, sobretudo pelo lobo mau. Portanto, com justiça, recebeu o codinome da personagem principal (Imagem 67). Mas o fato decisivo para lhe escolher esse codinome ocorreu no dia em que registrei essa foto, quando estávamos no “cantinho de areia” e ela, colocando um baldinho de praia na cabeça, começou a representar a narrativa. Além disso, Chapeuzinho Vermelho também é bastante independente e nem sempre obedece às suas educadoras, o que elas não aprovam. Essa menina, que demonstra muita criatividade e fértil imaginação, tem 2 (dois) anos e 1 (um) mês, tem pele branca, cabelos cacheados, curtos e castanhos, olhos brilhantes e castanhos.

Imagem 68 - Menino Azul



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 69 - Personagem Menino Azul - **Imagem 70 - Pedrinho**



Fonte: capa de livro da editora Global



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 71 - Personagem Pedrinho



Fonte: Capa de livro da editora Pé da Letra

O Menino Azul (Imagem 68) recebeu esse nome fictício em virtude do sentimento que despertou em mim e que, com sinceridade, não consigo definir claramente. O que sei é que, quando o observo, sinto algo muito semelhante ao que sinto desde criança, quando leio o poema “O menino Azul”, de Cecília Meireles (Imagem 69). Nas suas situações, sou tomada por uma sensação de consternação, um desejo de acolher no colo e proteger, seja o Menino Azul da poetisa, seja o nosso Menino Azul da creche. Esse menino está com 2 (dois) anos e 1 (um) mês, possui pele branca, cabelos lisos e castanhos, e olhos castanhos bem escuros. Traz sempre um olhar tímido e doce, beirando a melancolia. Costuma se comportar como um irmão mais velho, cuidando dos outros colegas. Menino Azul está quase sempre sério e observando o movimento. Às vezes, tem comportamentos bastante racionais e responsáveis. Costuma ajudar na organização da sala e demonstra grande apreço por leitura. Diferente do Menino Azul de Cecília, ele sabe ler sim. Exímio observador, lê muito bem o mundo à sua volta. Quanto aos livros, não se limita diante da ausência de saber da leitura alfabética. Ama folhear livros e inventar narrativas a partir das imagens.

Pedrinho (Imagem 70), tal qual seu xará do universo de Monteiro Lobato, demonstra coragem e está sempre encorajando os colegas a enfrentarem seus medos. Gosta de ajudá-los a subir nos brinquedos, pega pequenos insetos, mostrando que não precisam ter medo. Mas, assim como o primo de Narizinho (Imagem 71) da obra literária infantil *Sítio do Pica Pau Amarelo*, que tinha medo de vespas, o Pedrinho

da creche tem muito medo de galinhas. Em certa ocasião, desesperou-se com a visita ao galinheiro, com medo de ser bicado pelas aves. Pedrinho, assim como a maioria dos colegas da turma, fez aniversário em maio e está com 2 (dois) anos e 2 (dois) meses. O menino possui pele branca, cabelos ligeiramente ondulados, curtos e castanhos, e olhos castanhos.

Com essa exposição sobre o *locus* da pesquisa, incluindo os atores envolvidos no trabalho de campo, espero ter possibilitado ao leitor uma contextualização que considero importante para a compreensão da análise de dados. Na sequência, apresento e discuto os elementos que sustentam metodologicamente a pesquisa.

6 SABERES E FAZERES DA PESQUISA: OLHARES PLURAIS NOS DELINEAMENTOS DO QUADRO METODOLÓGICO

“Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.”

(MACHADO, 2016, p. 87)

6.1 Reflexões iniciais sobre o exercício da pesquisa em ciências humanas e sociais

Fazer pesquisa no âmbito das ciências humanas e sociais nunca é algo simples. A mim, sempre parece que, além de produzir conhecimento, temos, a todo instante, que reafirmar, defender, comprovar o caráter científico desse conhecimento construído. Por que isso acontece? A quem e por que, nós, pesquisadores dessas ciências, queremos ou precisamos dar tantas explicações? Estaríamos nós, vivendo ainda, sob o poderio do positivismo? Estaremos ainda inebriados pelos princípios da pesquisa em ciências naturais?

No longo trajeto trilhado pelas ciências sociais desde o século XIX, Santos (2008) distingue duas vertentes, sendo uma predominante e a outra atuando de forma marginal. A “física social”, vertente dominante, busca aplicar na pesquisa em ciências sociais todos os princípios utilizados pelas ciências da natureza. Considera que o modelo de conhecimento dessas ciências é “universalmente válido e, de resto, o único válido. Portanto, por maiores que sejam as diferenças entre os fenômenos naturais e os fenômenos sociais, é sempre possível estudar os últimos como se fossem os primeiros.” (SANTOS, 2008, p. 34). No outro polo, está a vertente “marginal” das ciências sociais de fundamentos antipositivistas, filosóficos e fenomenológicos. Essa tendência, que atualmente é “cada vez mais seguida, consistiu em reivindicar para as ciências sociais um estatuto epistemológico e metodológico próprio, com base na especificidade do ser humano e sua distinção polar em relação à natureza.” (SANTOS, 2008, p. 34). Na concepção desse autor, as duas vertentes seriam “prisioneiras” das ciências naturais, visto que essa é sua referência.

A fronteira que então se estabelece entre o estudo do ser humano e o estudo da natureza não deixa de ser prisioneira do reconhecimento da prioridade cognitiva das ciências naturais, pois, se, por um lado, recusam-se os condicionantes biológicos do comportamento humano, pelo outro, usam-se argumentos biológicos para fixar a especificidade do ser humano (SANTOS, 2008, p. 39-40).

Isso me faz voltar aos questionamentos iniciais deste capítulo. A despeito da grande caminhada já feita pelas ciências humanas e sociais, parece-me que ainda predomina uma espécie de cordão umbilical ligado às ciências naturais, que não foi cortado. Seria isso o que nos impele, enquanto cientistas das ciências humanas e sociais, a dar tantas explicações metodológicas? Japiassu (1975, p. 9) lança uma luz sobre essa questão, quando afirma que sofremos, como sociedade, influências de um paradigma científico que propala que o único conhecimento verdadeiro é aquele produzido conforme o modelo das ciências exatas; para ser fiel às suas palavras, “modelo fornecido pela física, [que] se impõe como uma espécie de ideal absoluto”.

Trazer essa problematização sobre Ciência e conhecimento para a “mesa” de debates não significa que eu cultive qualquer pretensão de negar a relevância da Ciência nem questionar a importância da metodologia na pesquisa científica. Todavia, considerando o contexto pós-moderno no qual estamos inseridos, vejo como saudável e necessário refletir sobre a construção do conhecimento, assim como problematizar a necessidade de abertura para novos saberes e novas formas de construção de conhecimentos. Neste sentido, convido Santos (1988, p. 77-78) para essa reflexão.

O conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local. Um conhecimento deste tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica. Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta. Numa fase de revolução científica como a que atravessamos, essa pluralidade de métodos só é possível mediante *transgressão metodológica*.

Entendo essa “transgressão metodológica” como um caminho para o espanto, o inusitado. Penso que esse aspecto pode tornar a pesquisa *sui generis*, propiciar descobertas singulares, conduzir a resultados tão inusitados quanto genuínos. Essa “transgressão metodológica” tem repercussão em todas as etapas da pesquisa, incluindo a escrita científica que “não segue um estilo unidimensional,

facilmente identificável; o seu estilo é uma configuração de estilos construída segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista” (SANTOS, 1988, p. 77-78).

Não foi sem motivo que trouxe a “transgressão metodológica” para esse início de conversa. Caminhei por veredas metodológicas ao longo dessa investigação e muitas vezes me senti uma transgressora. Aprendi, como diz Guimarães Rosa que “todo caminho da gente é resvaloso. Mas também, cair não prejudica demais - a gente levanta, a gente sobe, a gente volta!” (ROSA, 1994, p. 440). É sobre esse caminhar que me detenho neste capítulo. Um caminhar no qual ousei pensar “fora da caixa”, questionar a hegemonia do método científico, considerar outros saberes, tratar o conhecimento como provisório, construir muito mais questionamentos do que respostas etc.; é uma empresa meticulosa. Todavia, essa árdua tarefa tem seu valor, pois possibilita novos olhares, novos ângulos através dos quais olhamos para o evento investigado. Para isso, é preciso considerar o conceito de cientificidade, como aponta Minayo (2002), considerando a perspectiva do *Devir*. Ainda que haja princípios científicos globais, destaca a autora, que a cientificidade precisa ser encarada como uma ideia reguladora intangível e não como arquétipo a ser seguido, pois “a história da ciência revela, não um ‘a priori’, mas o que foi produzido em determinado momento histórico com toda a relatividade do processo de conhecimento” (MINAYO, 2002, p. 12). Desse modo, é plausível dizer que:

o labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E, ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, imbuem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído (MINAYO, 2002, p. 12-3).

Aos aspectos do conhecimento já mencionados, acrescento, a partir de minha compreensão acerca da hermenêutica filosófica de Gadamer (1999), que, na perspectiva dessa teoria, o conhecimento é compreensivo, dialógico, histórico, fusional e limitado. É compreensivo na medida em que resulta de um processo de compreensão e não de explicação; é dialógico, pois o diálogo é condição e meio para a compreensão; é histórico, pois tanto intérprete quanto interpretado possuem horizontes históricos; é fusional, pois resulta da fusão de horizontes entre intérprete e interpretado; por fim, é limitado, visto que, sendo finito, não podemos chegar ao

conhecimento total, sendo esse conhecimento limitado pelos nossos horizontes. Tendo esses pressupostos como guia, passo agora a relatar os caminhos percorridos no meu fazer metodológico nessa investigação.

Retomo aqui a epígrafe do capítulo, pois ela me transporta para uma das primeiras e mais importantes experiências que vivi no doutorado, durante o primeiro semestre do curso: a apresentação do meu projeto de pesquisa na reunião da linha de pesquisa *Linguagens e Práticas Educativas - LIPED*⁴⁷, da qual faço parte. Naquela tarde, já enleada na atmosfera questionadora da filosofia e da hermenêutica, literaturas que começava a conhecer, iniciei minha fala com os versos de Antônio Machado, que falam sobre as incertezas dos caminhos que seguimos. Naquele momento, todavia, não podia dimensionar o quão palpável a ideia dessa epígrafe pudesse se tornar. Como uma caminhante em terras desconhecidas, fui fazendo o caminho ao andar, construindo-o passo a passo à medida que novas encruzilhadas, obstáculos, paisagens, apresentavam-se-me.

Os caminhos percorridos me proporcionaram aprendizagens plurais e a construção de um novo olhar sobre a Ciência e sobre a construção do conhecimento. Em uma retrospectiva de minha trajetória acadêmica, dou-me conta do quanto me afastei do meu lugar de conforto como pesquisadora, lugar mais seguro e sistematizado ao qual a Pedagogia e a pesquisa educacional me conduziram. Abraçar a filosofia e, mais que isso, a hermenêutica filosófica gadameriana como a lente através da qual olharia para o objeto de pesquisa, exigiu-me, do início ao final do processo investigativo, buscar novos caminhos que pudessem dialogar com essa abordagem teórica.

Essa seção se destina a apresentar a paisagem desses caminhos trilhados, ou seja, o repertório metodológico da pesquisa. Entendo, juntamente com Minayo (2002), que a dimensão metodológica é constituída do percurso do pensamento e da prática seguidos na abordagem do fenômeno, ou, para usar a terminologia da autora, “na abordagem da realidade”. Nessa perspectiva, estão inclusos na metodologia “simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade crítica e sua sensibilidade)” (MINAYO, 2002, p. 14).

⁴⁷ Em 2017, quando ingressei no doutorado, essa linha se chamava: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança – LIDELEC.

Cabe esclarecer que, aqui, não serão tratados apenas aspectos relativos ao fazer (empírico) da pesquisa. Para além do exercício de narrar um caminho percorrido, o que considero da máxima importância na pesquisa acadêmica, busco expor as feições teórico-metodológicas que o estudo assume, partindo do entendimento de que a metodologia anda lado a lado com a teoria.

O rigor acadêmico pede definição clara das características metodológicas de qualquer pesquisa, sendo, esta, condição fundamental para que seja considerada científica. Aqui convém convidar Moser (1987), cuja crítica, mesmo três décadas depois, ainda se faz tão atual. O autor nos oferece uma contribuição importante para esta reflexão, quando alerta para a tendência academicista da pesquisa educacional. O academicismo, em sua perspectiva, é essa ânsia desenfreada pelo rigor científico, o que acabaria por se traduzir “[...] em pesquisas que mais são sofisticação do método: é o que denominariam de **métodofrenia** ou de **metodismo acadêmico**” (MOSER, 1987, p. 89, grifos do original). Sem que restem dúvidas acerca da necessidade do rigor científico, busco, a partir de uma perspectiva hermenêutico-filosófica, trilhar caminhos metodológicos menos presos ao método, mais abertos a uma nova concepção de ciência, ao desconhecido e à experimentação de diferentes possibilidades investigativas.

Nas ciências humanas e sociais, é muito comum e, às vezes, parece obrigatório que as pesquisas se afilem ao paradigma qualitativo ou quantitativo. André (2005, p. 79) faz uma crítica acerca dessa polarização e destaca que o mais importante na pesquisa “[...] é a perspectiva epistemológica, isto é, como se concebe e o que se espera do ato de conhecer”. Ou seja, embora o método e as técnicas sejam importantes, o ato de pesquisar não pode estar restrito nem subordinado a isto, pois, uma vez feita a opção epistemológica, “[...] a escolha das técnicas torna-se quase secundária, tornando viável e, às vezes, desejável a combinação de técnicas ‘quantitativas’ e ‘qualitativas’”.

Com a certeza de que método, técnicas e procedimentos são de grande importância para a pesquisa, discordo, contudo, das amarras nas quais muitas vezes os transformamos. Este estudo propõe não um método de investigação, mas caminhos possíveis para se chegar a um conhecimento compreensivo sobre a escuta na docência com bebês e crianças bem pequenas.

O capítulo se divide em três tópicos principais. Neste, o primeiro, teço

considerações gerais sobre o exercício de pesquisar no campo das ciências humanas. O segundo tópico é destinado à discussão das abordagens metodológicas que norteiam a pesquisa. Inicia com a apresentação da pesquisa qualitativa do tipo etnográfico; tem continuidade com a caracterização e descrição dos procedimentos e instrumentos utilizados para a construção de dados; e conclui com a discussão sobre o método de análise, apresentando a Análise Textual Discursiva como escolha. O terceiro tópico traz a narrativa e descrição da parte empírica da pesquisa. Assim, discorre sobre as etapas pré-campo, campo e pós-campo.

6.2 Bases metodológicas da pesquisa: saberes em diálogo

Para além de analisar a escuta na docência com bebês e crianças bem pequenas, a intenção desta pesquisa é a compreensão dessa dimensão da docência, sob o prisma hermenêutico-filosófico. Sendo assim, busco apreender os significados da escuta docente, considerando a perspectiva das participantes, em um movimento dialógico com as profissionais que trabalham com esses sujeitos: professora e assistente educacional.

6.2.1 Pesquisa qualitativa do tipo etnográfico

A aspiração de olhar para o contexto da escuta docente de forma atenta, cuidadosa, inteira, levou-me à escolha da abordagem qualitativa de pesquisa. Esse paradigma metodológico, que hoje é amplamente utilizado no campo educacional, tem suas raízes na antropologia e na sociologia (TRIVIÑOS, 1987). Seu surgimento está atrelado à necessidade do homem de compreender, para além do mensurável, as formas de construção do mundo e de organização social (ANGROSINO, 2009). Observar os acontecimentos no seu contexto natural faz-se, portanto, imprescindível, nesse tipo de proposta investigativa, que se caracteriza pela subjetividade com que são tratados os eventos pesquisados.

A pesquisa qualitativa oferece uma diversidade de possibilidades instrumentais, procedimentais e analíticas, constituindo-se em “um universo heterogêneo de métodos e técnicas que vão desde a análise de conteúdo com toda sua diversidade de propostas, passando pelos estudos de caso, pesquisa participante,

estudos etnográficos, antropológicos etc.” (GATTI, 2001, p. 73).

De opinião análoga, Chizzotti (2003) acrescenta que essa abordagem metodológica transdisciplinar possui uma tradição multiparadigmática, ou seja, apropria-se de elementos de diversos paradigmas. Para esse autor, o termo qualitativo está relacionado à possibilidade de uma aprofundada partilha, que envolve pessoas, acontecimentos, lugares, objetos, criando, assim, oportunidade para que o pesquisador ou pesquisadora possa extrair, a partir dessa convivência e de uma observação atenta, significados explícitos e latentes. Compreende o fenômeno de forma situada e busca, através de múltiplas estratégias metodológicas, tanto “encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles.” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

A potencialidade dessa abordagem no tangente ao favorecimento de “uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social [...]” (HAGUETTE, 2010, p. 59), coaduna com a abordagem teórica desta pesquisa, cujo elemento central é a compreensão.

Por todas as características antes mencionadas, compreendo que realizar pesquisa qualitativa é algo da ordem da complexidade. Ao pesquisador qualitativo, cabe operar com a diversidade de elementos que lhe são próprios, estabelecendo um diálogo metodológico harmônico e coerente. Todavia, a vulgarização do termo qualitativo usado, muitas vezes, apenas como sinônimo de todo movimento metodológico que não opera com dados quantitativos, oferece risco à seriedade dessa abordagem. Esse assunto vem sendo objeto de crítica de diversos autores, que alertam para “o risco de se continuar empregando o termo ‘pesquisa qualitativa’ de forma genérica e extensiva, pois se pode cair no extremo de chamar de qualitativo qualquer tipo de estudo, desde que não envolva números, seja ele benfeito ou malfeito”. (ANDRÉ, 2005, p. 13). Essa “genericidade”⁴⁸, que, muitas vezes, é erroneamente atribuída à pesquisa qualitativa, pode estar relacionada às muitas compreensões que se apresentam dessa abordagem. Na sequência textual transcrita, a autora identifica diferentes compreensões que se tem da pesquisa qualitativa:

⁴⁸ Utilizo esse termo para designar a natureza genérica que erroneamente se atribui à pesquisa qualitativa.

Para alguns, a pesquisa qualitativa é a pesquisa fenomenológica (MARTINS E BICUDO, 1989). Para outros, o qualitativo é sinônimo de etnográfico (TRIVINOS, 1987). Para outros ainda, é um termo do tipo guarda-chuva, que pode muito bem incluir os estudos clínicos (BOGDAN E BIKLEN, 1982). E, no outro extremo, há um sentido bem popularizado de pesquisa qualitativa, identificando-a como aquela que não envolve números, isto é, na qual qualitativo é sinônimo de não quantitativo. (ANDRÉ, 2013, p. 19).

Para a autora, todavia, qualitativo e quantitativo são termos que não se prestam a definir o tipo de pesquisa, mas tão somente a diferenciar o tipo de técnicas empregadas na construção de dados e a natureza dos dados construídos. Neste sentido, considera que, ao trabalhar com a abordagem qualitativa, o mais acertado é utilizar “denominações mais precisas para determinar o tipo de pesquisa realizada: histórica, descritiva, participante, etnográfica, fenomenológica etc.” (ANDRÉ, 2013, p. 19).

Face às diversas tipologias/modalidades de pesquisa circunscritas ao universo qualitativo, e considerando a lente teórica deste estudo, ou seja, a hermenêutica filosófica desenvolvida pelo filósofo Hans-Georg Gadamer, optei pela pesquisa de natureza qualitativa com enfoque etnográfico (ANDRÉ, 2013). Mais uma vez, enxerguei pontos de convergência entre os caminhos teóricos e os metodológicos. A ideia de compreensão defendida por Gadamer (1999) tem como fundamentos o diálogo verdadeiro, a abertura ao outro, o intenso envolvimento do intérprete, nesse caso, o pesquisador, com o evento a ser compreendido. Considerei a etnografia como um caminho viável para essa aproximação e para a construção dos dados, uma vez que esse enfoque possibilita ao pesquisador um denso envolvimento com o contexto investigado. Desse modo, considerei que essa metodologia favoreceria a compreensão da escuta docente, ao me colocar entre os participantes e me permitir uma imersão no âmago do fenômeno investigado, condições que considero fundamentais a uma visão hermenêutico-filosófica do evento investigado.

A etnografia tem como fundamento o conhecimento e a descrição da cultura e se caracteriza pela imersão do pesquisador em determinado contexto social. Nessa abordagem, o pesquisador, é definido como um “instrumento” fundamental de pesquisa, sobretudo na pesquisa etnográfica educacional, cujos “pesquisadores estão mais implicados em seus campos, já que, normalmente, eles próprios experimentaram a escolaridade como um participante [...]”⁴⁹ (GORDON *et al.* 2001, p. 188) Ao

⁴⁹ Tradução minha. Texto original In educational ethnographic research, researchers are further

promover o exercício de convivência cotidiana do pesquisador com os sujeitos de pesquisa, a etnografia cria, conforme Sarmiento (2011, p. 153), um clima de pertença. É mergulhado nessa atmosfera que o pesquisador “visa apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos actores sociais nos seus contextos de acção”.

O uso da etnografia no campo educacional remete ao início do século XX. O estudo “Coming of Age in Samoa”, desenvolvido por Margaret Mead, em 1928, teria sido, segundo Erickson (1989), a primeira etnografia educacional. É importante deixar claro que a abordagem etnográfica em educação não constitui a etnografia pura. No campo educacional o método foi adaptado, dando origem ao que André (2005) caracteriza como pesquisa do tipo etnográfico. Em um exercício de diferenciação entre a etnografia clássica e a etnografia educacional, a autora tece as seguintes considerações:

Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a *preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo*. Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. Requisitos sugeridos por Wolcott (1988), como por exemplo uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados. O que se tem feito, pois, é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que *fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito*. (ANDRÉ, 2013, p. 24, grifos meus).

A educação vem se apropriando da pesquisa etnográfica desde meados do século XX. De acordo com Willis (1991 *apud* CALDEIRA e PARAÍSO, 2016, p. 1.504), “A etnografia educacional emergiu nos anos de 1950, em uma aproximação entre antropologia e educação”. Entretanto, a abordagem passa a ser alvo de maior interesse de educadores a partir dos anos de 1970 (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Esse interesse está relacionado à intenção de explorar, esmiuçar o contexto investigado. André (1997, p. 102), considera que:

Quando os estudiosos das questões educacionais recorreram à abordagem etnográfica, eles buscavam uma forma de retratar o que se passa no dia a

implicated in their field, since they have usually themselves experienced schooling as a participant [...]

dia da escola. Isto é, buscavam revelar a complexa rede de interações que constitui a experiência escolar diária, mostrar como se estrutura o processo de produção de conhecimento em sala de aula e a inter-relação entre as dimensões cultural, institucional e da prática pedagógica.

A notoriedade dessa abordagem na pesquisa educacional se revelaria nos anos seguintes. Ainda de acordo com a autora, foi na década de 1980 que “a pesquisa do tipo etnográfico ganhou muita popularidade, tornando-se quase um modismo na área de educação” (ANDRÉ, 1997, p. 102). A diversidade desses trabalhos ornamentou um cenário em que a pesquisa educacional do tipo etnográfico se desenvolveu de tal forma que, no “[...] início dos anos 90, com uma produção regular e consistente, já se torna possível fazer um balanço crítico dessa produção e identificar não só suas contribuições, mas também seus principais problemas” (ANDRÉ, 2013, p. 33).

A autora caracteriza a abordagem a partir de cinco princípios fundamentais que podem ser assim resumidos: é necessário se estabelecer contínua interação entre pesquisador e “objeto pesquisado”; o instrumento primeiro e medular nos processos de construção e análise dos dados é o pesquisador; o processo é mais valorizado que o produto final, ou seja, os resultados; o interesse da pesquisa se direciona ao significado, à forma como os colaboradores se percebem em seu contexto; é imperiosa a realização de trabalho de campo que favoreça o contato e a aproximação do pesquisador com as pessoas em seu contexto por um longo período (ANDRÉ, 2013).

Na intenção de aclarar a diferença entre pesquisa qualitativa e pesquisa qualitativa do tipo etnográfico, convém destacar a síntese apresentada por Mattos (2011, p. 68):

Talvez a mais básica diferença entre a linha etnográfica de pesquisas e as outras pesquisas qualitativas de sala de aula é que estas procuram pela natureza causal do fenômeno, ao passo que a etnografia busca a natureza processual, as formas como as relações são construídas numa sala de aula em particular ou nas interações interpessoais desenvolvidas no âmbito escolar e social.

Nessa investigação, foi o interesse pelo processo que envolve a escuta docente aos bebês e crianças bem pequenas que me conduziu à escolha pela etnografia. Entendo que essa abordagem coaduna com a perspectiva da

hermenêutica filosófica, referencial teórico que alicerça o exercício desta investigação, quando se trata do favorecimento à compreensão desse acontecimento.

A pesquisa qualitativa do tipo etnográfico acolhe o uso de diferentes técnicas e procedimentos na construção dos dados. Mattos (2011) destaca como principais “instrumentos” da pesquisa etnográfica educacional a observação participante, a entrevista, o vídeo, a história de vida e os questionários.

As diversas possibilidades procedimentais da abordagem visam fornecer a maior variedade possível de informações sobre o complexo contexto social e relacional do campo de pesquisa. Cada procedimento metodológico possui objetivos diferentes e características bem particulares, devendo, portanto, complementarem-se no processo de construção de um *corpus* de dados relevante para o estudo.

É importante salientar que a abertura e a flexibilidade típicas da etnografia são características comuns à base epistemológica adotada nesta pesquisa. Inspirada pela hermenêutica filosófica, trabalho com a ideia de abertura ao conhecimento. Assim, a postura que assumi prima pelo acolhimento, aprendizagem e construção, permanecendo atenta aos acontecimentos do campo, que são incontrolláveis e imprevisíveis, visto que são naturais. Nesse caso, os ajustes, tanto metodológicos quanto teóricos, durante a investigação, são comuns e até saudáveis, uma vez que

[...] busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso, faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade (ANDRÉ, 2013, p. 25).

Essa flexibilidade, contudo, não deve tolher o reconhecimento da importância e necessidade de se partir de uma perspectiva teórico-metodológica pré-definida, pois “a definição do objeto de estudo é sempre feita por causa de um alvo que se busca e de um interesse específico por conhecer, o que implica uma escolha teórica que pode e deve ser explicitada ao longo do estudo” (ANDRÉ, 2013, p. 34-35). Nessa investigação, embora tenha estado ciente da construção que se daria no curso da pesquisa, adotei referencial teórico *a priori*. Conforme já anunciado, iniciei a caminhada guiada pela hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer.

Na pesquisa etnográfica, o trabalho de campo exige do pesquisador muita

perspicácia, sensibilidade e capacidade de escuta, características fundamentais à descoberta de novas “categorias e de formas de interpretação do objeto pesquisado. É o momento de fazer a mediação entre a teoria e a experiência vivida em campo, de dialogar com os referenciais de apoio e, então, rever princípios e procedimentos e fazer os ajustes necessários.” (ANDRÉ, 2013, p. 39). O campo, portanto, é determinante dos caminhos teóricos e metodológicos a serem trilhados na pesquisa etnográfica.

6.2.2 Procedimentos metodológicos utilizados no trabalho de campo

Está claro que o tipo de pesquisa desenvolvido acolhe muitos olhares e proporciona muitos caminhos. Valendo-me dessa característica, optei, na definição dos procedimentos metodológicos, por combinação de três procedimentos: a observação participante e a autoscopia, definidos a priori; e o “Diálogo Espontâneo”, acrescentado posteriormente, em função dos rumos que a pesquisa tomou.

6.2.2.1 Observação participante: ver e escutar de dentro do acontecimento

A principal estratégia utilizada na construção dos dados foi a observação, procedimento metodológico bastante utilizado na pesquisa em ciências humanas e sociais, constituindo o principal procedimento de construção de dados em pesquisas de enfoque etnográfico, como é o caso deste estudo.

Shah (2006) recomenda a realização da observação, antes da condução de outros procedimentos como a entrevista, por exemplo. Neste sentido, sua função é promover a ambientação do pesquisador e familiarização dos sujeitos potenciais da pesquisa com ele. Dessa forma, a partir das primeiras observações, será possível ao pesquisador ajustar seu planejamento e modificá-los, quando for o caso.

Em função do modo como é conduzida, a observação assume diferentes classificações. Neste sentido, busco em Gil (2008) um entendimento acerca dos tipos de observação. O autor apresenta, inicialmente, uma classificação baseada em dois critérios: os meios utilizados e o grau de participação do observador. Neste sentido, levando-se em consideração o primeiro critério (meios utilizados), ele define dois tipos: *observação estruturada* e *observação não estruturada*. Em função do segundo

parâmetro (grau de participação), estabelece mais duas tipificações desse procedimento: *observação participante* e *observação não-participante*. Contudo, em um exercício de sistematização onde combina esses dois critérios, o autor sugere uma classificação geral dos tipos de observação em: “a) observação simples; b) observação participante; e c) observação sistemática” (GIL, 2008, p. 101).

Para esta investigação, interessa a observação participante, sendo esse o tipo de observação característica da pesquisa do tipo etnográfica. O autor destaca que esse tipo de observação, “por sua própria natureza, tende a adotar formas não estruturadas” (GIL, 2008, p. 101). A percepção do autor coaduna a de Erickson (2004), que considera que a ausência de sistematização é um dos problemas da etnografia, sendo, porém, o mais “tratável”, ou seja, o de menor relevância. É válido destacar, juntamente com o autor, que, assim como qualquer outro método, a etnografia também possui limitações.

Em um exercício de sínteses, Gil (2008, p. 103) afirma que a observação participante ou ativa, para ser fiel aos termos do autor, corresponde à inserção e participação efetiva na vida de determinada comunidade, grupo ou situação. A ideia é que o pesquisador/observador assuma, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo” (GIL, 2008, p. 103).

Essa ideia coaduna com a intenção da pesquisa em tela, visto que se buscou, exatamente, perceber os matizes da escuta docente a partir do contexto docente. O imbricamento no contexto investigado faz-se fundamental para o sucesso da observação participante. André (2013, p. 24) considera que a observação é assim denominada, quando se “parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”.

A ligação do observador com o campo define, segundo Gil (2008), dois tipos de observação participante: *natural* e *artificial*. A observação participante natural é definida em função da pertença do observador ao contexto investigado. Já no caso da observação participante artificial, o observador é externo e se integra ao grupo com o objetivo explícito de investigar. O autor acrescenta ainda que:

Na observação artificial, o observador depara-se geralmente com mais problemas que na observação natural. Em primeiro lugar, precisa decidir se

revelará o fato de ser um pesquisador ou se tentará a integração no grupo utilizando disfarce. Depois, precisa considerar, no caso de não revelar os objetivos da pesquisa, se as suas atividades disfarçadas podem prejudicar algum membro do grupo, e, nesta hipótese, se os resultados que vierem a ser obtidos são tão importantes para prejudicar sua aquisição com esses riscos (GIL, 2008, p. 103).

Sem a intenção de desqualificar a perspectiva do autor, consideramos, todavia, que a proposta desse estudo não se identifica fielmente com nenhuma das duas possibilidades por ele apontadas. O processo de observação conduzido identifica-se com o proposto por Erickson (2004, p. 28-9):

A natureza da observação participativa é indicada pelo próprio termo no qual o método envolve participação ativa com aqueles que são observados. A participação do pesquisador pode variar ao longo de uma continuidade, com participação mínima, envolvendo, em primeiro lugar, a presença durante os eventos que são descritos e a máxima participação envolvendo as ações do pesquisador, quase como qualquer outro membro o faz nos eventos que ocorrem enquanto o pesquisador está presente. Na extremidade desta continuidade, a única diferença entre a participação do observador participante e de qualquer outro membro é que o observador participante atenta fortemente para não influenciar o curso que os eventos podem tomar.

A adoção, por parte do pesquisador, de uma postura não julgadora, mas o contrário, acolhedora, de parceria, é fundamental na pesquisa etnográfica. Isso de modo algum pode ser confundido com a intenção de assumir uma postura neutra. Ao contrário, numa perspectiva hermenêutico-filosófica, o pesquisador está inteiramente implicado, está inteiro, nesse processo. Parte de seus pré-conceitos e, em um diálogo hermenêutico, busca a compreensão que só é possível pela fusão de horizontes de quem interpreta e de quem/o que é interpretado.

O observador participante precisa se manter alerta aos acontecimentos e, conforme Mattos (2011), exercitar, de modo concomitante, a atenção particular e ampliada, uma tarefa complexa e, às vezes, aparentemente impossível. Nesse processo de observação, o pesquisador, sujeito histórico e cultural, carregado de preconceitos e valores, tem seu foco de atenção limitado por essa bagagem que carrega e acaba por priorizar, focar naquilo que lhe é mais familiar e que lhe desperta maior interesse.

A ampla aceitação, por parte dos colaboradores, da presença do pesquisador no ambiente investigado é um princípio da observação participante. Nesse sentido, é importante salientar que, embora esse procedimento possua

características gerais, cada pesquisador imprime um tom à observação participante. Angrosino e Flick (2009, p. 34), por exemplo, definem a observação participante como “um estilo pessoal adotado por pesquisadores em campo de pesquisa que, depois de aceitos pela comunidade estudada, são capazes de usar uma variedade de técnicas de coleta de dados para saber sobre as pessoas e seu modo de vida”. A confiança mútua configura elemento fundamental nesse processo. A forma como o pesquisador vai se familiarizando com o campo e naturalizando sua presença é algo particular, ou seja, cada pesquisador precisa buscar suas estratégias.

Nessa pesquisa, a relação dialógica e a escuta atenta prevaleceram como estratégias de aproximação com as profissionais participantes. Nenhum passo foi dado sem ouvi-las. Para isso, o período de um semestre, tempo em que permaneci na instituição, foi fundamental. Segundo André (2013), o tempo é um aspecto bastante variável da pesquisa educacional de tipo etnográfico, podendo se estender por semanas ou até anos. Neste caso, os objetivos da pesquisa, o tempo do qual o pesquisador dispõe para realizá-la, a sua aceitação no contexto investigado, sua experiência como observador e o número de pessoas envolvidas na pesquisa constituem aspectos fulcrais na definição do tempo de permanência no campo.

Nos trabalhos etnográficos mais recentes, a observação participante tem sido amplamente utilizada combinada com outras técnicas (ERICKSON, 2004). Entre essas técnicas, Lima *et al.* (1996) destacam como principais, além da observação participante, entrevistas, histórias de vida, levantamentos, análises documentais, testes psicológicos, vídeos e fotografias. Essa é uma estratégia utilizada neste estudo, que, como já foi salientado, faz uso de procedimentos diversos.

No processo observacional, fiz uso do diário de bordo como instrumento para registros manuscritos. Martins (2016) põe assento na potencialidade desse instrumento que, segundo ela, revela-se extraordinário dispositivo de pesquisa, uma vez que possibilita ao pesquisador tomar consciência dos automatismos que carrega, distanciando-se deles para encarar o real. Ao caracterizar o diário de bordo, a autora destaca que ele é composto, de maneira geral, por “notas de leituras, reflexões ensaísticas, relatos de situações cotidianas, ideias emergentes, frases soltas, questionamentos, angústias, impressões... De tudo um pouco!” (MARTINS, 2016, p. 91). Reconheço todas as possibilidades de registro ressaltadas pela autora como legítimas, visto que a construção do diário é bastante pessoal. Todavia, nesta

investigação, seguindo a orientação de Bogdan e Biklen (1994), optei por dois tipos de registros textuais no diário de bordo: notas de campo descritivas, produzidas em tempo real durante as sessões de observação participante; e registros reflexivos elaborados após as sessões de observação. Os registros reflexivos foram produzidos a partir da minha necessidade de me colocar diante do observado. Portanto, diferente das notas de campo, produzidas a cada sessão, nem todas as sessões de observação foram sucedidas por registros reflexivos. Esse tipo de escrito, como ressaltam os autores, são caracterizados pelo ponto de vista, as ideias e preocupações do pesquisador sobre o que foi observado.

Estou ciente da vasta literatura e dos muitos aspectos que envolvem o processo de observação participante e da possibilidade que isso me dá de continuar essa exposição ainda por longas páginas. Todavia, considero que as pontuações feitas até aqui dão conta de situar o leitor acerca da natureza da observação participante e de suas características fundamentais. Sendo assim, passo a tecer considerações sobre a autoscopia, segundo procedimento metodológico desenvolvido.

6.2.2.2 *Autoscopia: um olhar para dentro, uma escuta de si*

A observação participante, como sinaliza o título do tópico anterior, proporciona ao pesquisador a oportunidade privilegiada de estar dentro do acontecimento e a possibilidade de observá-lo e escutá-lo desse lugar. Nesta perspectiva, os sujeitos participantes da pesquisa assumem uma postura mais passiva: são alvo do olhar estrangeiro do pesquisador. Na autoscopia (SADALLA; LARROCCA, 2004), também é a partir do olhar estrangeiro do pesquisador que as cenas do vivido são capturadas. Todavia, durante a sessão autoscópica, o sujeito participante da pesquisa tem a oportunidade de ver a si em ação, ou seja, de olhar para dentro de si e fazer uma autoescuta. Portanto, nesse procedimento, não é o olhar estrangeiro que prevalece, mas o olhar do próprio sujeito protagonista dos eventos.

Não é de hoje que a pesquisa social faz uso de imagens como fontes primárias de dados. Loizos (2002, p. 149) justifica o uso do vídeo nas situações em “que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola”. Na

pesquisa etnográfica, essa metodologia é bastante utilizada. Seu uso possibilita captar o movimento, favorecendo que se compreenda o “como” e não apenas o “que” por trás dos acontecimentos.

Esse procedimento contribui para o aprofundamento da pesquisa, uma vez que “a possibilidade de ver e rever o vídeo, discutir e confrontar diferentes interpretações vai tornando a análise cada vez mais refinada, até atingir uma aproximação mais precisa do objeto pesquisado” (ANDRÉ, 2013, p. 102). O uso desse procedimento pode e deve ser combinado a outras técnicas para a produção dos dados. A autora acrescenta ainda que a potencialidade do vídeo faz dele “documento vivo de uma situação e, como tal, pode ser visto, analisado, discutido, tornando-se mais público que as anotações de campo” (ANDRÉ, 2013, p. 102). Essa ideia é legitimada por outros autores, a exemplo de Pink (2001 *apud* MATTOSa, 2011, p. 33), que acrescenta como vantagem do vídeo a possibilidade de “(re)observar um evento no momento de sua ocorrência, ao passo que a observação única pode deixar escapar algum detalhe na interação da cena ou do evento em estudo. Além disso, serve como contraponto quando da comparação com as anotações de campo”.

A tecnologia, tão presente na vida moderna, certamente tem papel fundamental na popularização do uso do vídeo na pesquisa, visto que hoje há diversas possibilidades de se fazer esse tipo de registro, com custos muito baixos. Essa situação é bem diferente da que se tinha há algumas décadas, em que equipamentos para captação de imagem eram muito dispendiosos, portanto, pouco acessíveis. Para Mattos (2011, p. 32), o uso do vídeo chegou e se estabeleceu em definitivo no campo da pesquisa, de modo que, a cada dia, ganha “mais espaço como instrumento recorrente na pesquisa de um modo geral e, particularmente, na pesquisa educacional [...]. Seu objetivo é contribuir para um maior entendimento das ações ocorridas em um evento interativo”.

Essa facilidade tecnológica pode ser interpretada de maneira positiva ou negativa. Um ponto polêmico, neste sentido, diz respeito à ética na pesquisa, algo que merece atenção por parte dos pesquisadores. Ao problematizarem essa questão, Garcez, Duarte e Eisenberg (2011, p. 254), ponderam que:

os avanços tecnológicos que permitem editar facilmente um vídeo trazem novas questões para a discussão sobre a ética em pesquisa. A identificação ou não dos sujeitos, no texto final da pesquisa, por exemplo (se pelo nome verdadeiro, por um código criado pelo pesquisador ou por um pseudônimo

escolhido pelo próprio sujeito ou pelo pesquisador), perde o sentido, quando as imagens desses sujeitos são exibidas, já que estas os identificam tanto quanto ou até mais que seus nomes. Imagens somente podem ser difundidas com o pleno conhecimento e concordância, por escrito, daqueles que as forneceram. Assim, é preciso, antes de mais nada, dar ciência dos objetivos da pesquisa a todas as pessoas que terão suas imagens gravadas e solicitar de cada uma delas autorização expressa assinada de uso de imagem.

Sem dúvida, esse é um ponto bastante complexo e sobre o qual se deve refletir e tomar os devidos cuidados, quando se trabalha com imagem, seja ela estática ou em movimento, visto que expõe a identidade dos colaboradores.

Outra questão levantada em relação à utilização de vídeogravação como procedimento de construção de dados de pesquisa é a banalização desse recurso. Nesse sentido, destaca-se a crítica feita por Mattos (2011), quando aponta o uso equivocado desse e de outros procedimentos próprios da pesquisa etnográfica como ponto crítico que também pede reflexão. A autora alerta para o risco que representa esse tipo de situação e destaca que uma evidência dessa banalização no campo da pesquisa educacional

[...] é a utilização de vídeo para evidenciar hipóteses preconcebidas sobre as questões socioeducacionais relacionadas à realidade socioeconômica das comunidades como fator interveniente no processo educacional. O fato de o vídeo ser uma prova imagética da pobreza e da miséria não comprova a natureza pobre e miserável do conhecimento dos meninos e meninas dessa comunidade. O uso genérico do vídeo, que pode levar a procedimentos imperdoáveis no meio acadêmico, tem servido de exploração para muitas solicitações de financiamento no Brasil e até no exterior, sem que a obtenção de suporte financeiro seja transferida como benefício para as populações-sujeitos da pesquisa. Portanto, fica o alerta para que a vulgarização do uso dos instrumentos etnográficos, em nome da pesquisa de abordagem etnográfica, não acabe por fazer implodir uma forma digna e eficiente de se conduzir um trabalho científico de pesquisa simplesmente porque alguns, por desconhecimento, não a utilizam com a dignidade e treinamento que ela merece (MATTOS, 2011, p. 43).

Na intenção de evitar essas distorções em relação ao uso do vídeo nas pesquisas em ciências humanas e sociais, alguns autores têm se dedicado a discutir essa problemática (PINHEIRO; KAKEHASHI; ANGELO, 2005. GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011). Mesmo que se reconheçam essas fragilidades no uso de vídeogravação na pesquisa, entende-se, todavia, que os seus benefícios são inquestionáveis. A transcrição a seguir sintetiza bem o potencial dessa ferramenta, quando adequadamente utilizada.

Nossa experiência e a de outros pesquisadores da área de educação [...] indicam que o uso adequado da imagem em movimento, aliada ao áudio, permite capturar aspectos difíceis de serem captados com outros recursos, tais como expressões corporais, faciais e verbais utilizadas em situações cotidianas (no caso de uma observação sistemática, por exemplo); reações de diferentes sujeitos, em face de uma atividade ou questão proposta pelo pesquisador – como visualização e interpretação de filme e/ou imagem fixa (fotografia, gravura, símbolo, ícone etc.); audição de música; reação à leitura em voz alta de um texto; leitura individual de texto; participação em grupo focal; realização de tarefas e/ ou atividades em grupos operativos ou individualmente etc. (GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011, p. 251-252).

Sem que restem dúvidas sobre a importância do vídeo em determinados contextos de pesquisa, como é o caso da que se apresenta nesta proposta, considera-se a necessidade de se buscar meios de superar os obstáculos quanto ao seu uso. Para minimizar os equívocos na utilização desse recurso, entende-se que o primeiro passo é definir claramente em que perspectiva ele será utilizado. Outro aspecto fundamental é definir o referencial teórico que dará subsídio ao seu uso, visto que há diversas orientações teórico-metodológicas a esse respeito.

Nesta pesquisa, para além de utilizar o vídeo como forma de registro, busquei explorar seu potencial formativo. Embora não se trate de pesquisa com intervenção, considero importante promover espaço de escuta e autoescuta aos professores. Assim, adoto a autoscopia, procedimento ainda pouco conhecido no campo educacional, mas que me pareceu adequado à promoção da reflexão e tomada de consciência das colaboradoras deste estudo acerca da escuta aos bebês e crianças bem pequenas.

Inspirada pelo trabalho de Sadalla e Larocca (2004), busco nas autoras o suporte teórico-metodológico necessário ao desenvolvimento das sessões de autoscopia, definida como uma “técnica de pesquisa e de formação que se vale de videogravação de ações de um ou mais sujeitos, numa dada situação, visando a posterior autoanálise delas.” (SADALLA; LAROCCA, 2004, p. 421). No âmbito dessa abordagem, a utilização do vídeo como recurso de pesquisa possui uma dinâmica própria, o que difere a autoscopia enquanto técnica de pesquisa do vídeo como procedimento simples que pode ser utilizado de diferentes formas. Convém destacar, portanto, que “em sua especificidade, a autoscopia supõe dois momentos essenciais: a videogravação propriamente dita da situação a ser analisada e as sessões de análise e reflexão” (SADALLA; LAROCCA, 2004, p. 421).

A ideia do uso do vídeo, nesse caso, não é analisar apenas o conteúdo captado pela imagem em movimento, mas captar a percepção das professoras sobre si e suas práticas. As sessões de análise, procedimento fundamental para o bom desenvolvimento dessa técnica, “ocorrem a posteriori da ação e destinam-se a suscitar e apreender o processo reflexivo do ator (ou atores) por meio de suas verbalizações durante a análise das cenas videogravadas.” (SADALLA; LAROCCA, 2004, p. 421).

Esta pesquisa, conforme se expressa nos objetivos, interessa-se por compreender a escuta docente aos bebês e crianças bem pequenas. Para isso, lanço mão de princípios da hermenêutica filosófica gadameriana. Através da escuta e do diálogo hermenêutico com as professoras, busquei construir uma compreensão desse fenômeno. Neste estudo, a escuta e o diálogo não são tratados como eventos pontuais, mas como processos contínuos, posturas filosóficas, valores éticos. Com isso, quero explicitar a adoção de uma atitude de respeito, escuta, diálogo, durante todo o curso do trabalho de campo. Neste sentido, o estranhamento, a atenção, a sensibilidade, a empatia foram aspectos dos quais precisei cuidar.

6.2.2.3 *“Diálogo Espontâneo”: encontro de horizontes*

O “Diálogo Espontâneo”, nome cunhado para esse procedimento, foi uma “invenção” dessa pesquisa, uma invenção que não possuía objetivos pré-definidos, mas possuía uma intencionalidade: promover um encontro dialógico e aproximar os horizontes da pesquisadora e das educadoras colaboradoras da pesquisa.

Destaquei, anteriormente, que esse procedimento não foi definido previamente. A ideia inicial da pesquisa era trabalhar com a observação e a autoscopia. Todavia, durante o trabalho de campo, ao avançar nas observações e, sobretudo após realização do primeiro ensaio de autoscopia, senti a necessidade de um momento de conversa com as educadoras. Assim, incluí, entre os procedimentos, as sessões de diálogo, sobre as quais passo a me debruçar a partir daqui. Mas, no que consistem os “diálogos espontâneos”? Que ideias subjazem nesse procedimento?

Para o leitor dessa tese, certamente não será novidade a discussão sobre diálogo, uma vez que esse é um assunto recorrente nas ciências humanas e sociais.

O diálogo atravessa a história da humanidade, sendo possível encontrar, em cada época, entusiastas e defensores desse tema, ao que Gadamer (2011, p. 244) chama de “carismáticos do diálogo que mudaram o mundo: Confúcio, Buda, Jesus e Sócrates”. De autores antigos a contemporâneos, o diálogo, prática intrínseca às relações humanas, ocupa lugar de destaque em abordagens teóricas nos campos da educação, filosofia, sociologia, linguística, psicologia, direito entre outras.

Paulo Freire, a maior referência do campo educacional brasileiro do último século e uma das grandes referências em educação no mundo, tem no diálogo, fenômeno humano, o principal fundamento de sua pedagogia dialógica. Freire, (1987, p. 34, grifo do original) afirma o diálogo como o “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para **pronunciá-lo**”. É no diálogo, ou seja, nesse exercício de leitura e de pronúncia do mundo, que o autor enxerga a possibilidade de transformação do mundo pelos homens e de libertação desses sujeitos, o que faz do diálogo, segundo ele, um caminho através do qual os homens ganham significado enquanto homens. A discussão sobre diálogo, encontrada na obra do autor, tem grande apelo político. Nesse sentido, o diálogo assume uma relação direta com a discussão sobre democracia e sobre formação crítica (conscientização) do homem. “Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento” (FREIRE, 1992, p. 61).

Nesse estudo, o assunto assume robustez, visto que é uma importante categoria discutida por Hans-Georg Gadamer. A defesa da alteridade, ou seja, do respeito à singularidade do outro, que atravessa as reflexões gadamerianas, está atrelada à dialogicidade, o que leva Bernstein (2006) a afirmar que, entre os filósofos do século XX, Gadamer é o mais incisivo quando se trata do debate sobre o diálogo.

Em meados do século XX, no texto “A incapacidade para o diálogo”, escrito em 1972 e incluído no livro *Verdade e Método II*, Gadamer (2011) já questionava se a arte do diálogo estaria desaparecendo das relações humanas. Meio século depois, essa questão continua sendo bastante atual e relevante. Além disso, o problema da ausência do diálogo parece ter se tornado mais profundo com a evolução tecnológica e o conseqüente afastamento entre os indivíduos. Para esse filósofo, o diálogo é um acontecimento entre pelo menos duas pessoas, que tem a potência de transformá-las. Trata-se de “uma troca de experiências mediada por duas perspectivas, duas cosmovisões, duas imagens da realidade. Elas estão no mesmo mundo, mas não

postas da mesma forma e, por isso, não possuem a mesma visão” (GADAMER, 2002 *apud* TEIXEIRA, 2017, p. 296).

Para a hermenêutica filosófica, corrente teórica desenvolvida por Gadamer que conduz meu olhar nesta pesquisa, a abertura ao outro, ao diálogo, ação que “depende da acolhida complacente do outro” (KAHLMAYER-MERTENS, 2017, p. 117) é condição para a compreensão. Entendo que é no exercício dialógico - assumido aqui como condição de uma humanização que foi se perdendo na pós-modernidade - que se dá a experiência de escuta efetiva que leva à compreensão.

Tendo em vista o sentido desse estudo, ou seja, a busca por uma compreensão da escuta docente aos bebês e crianças bem pequenas, considero a dimensão do diálogo de profunda relevância para essa empreitada. Aqui, trato do diálogo como possibilidade de conhecimento do horizonte das participantes e consequente construção de dados. O diálogo, que tem por finalidade única conhecer o horizonte do outro, vislumbra perceber opiniões e “inclinações pessoais” desse sujeito (SILVA, 2015), o que contribui para a compreensão de suas opiniões.

Ainda que o termo “diálogos espontâneos” seja um neologismo meu, a importância do diálogo é destacada em discussões diversas sobre técnicas de produção de dados na pesquisa em ciências humanas e sociais.

A entrevista, técnica utilizada amplamente em pesquisas em ciências humanas e sociais, é entendida, de modo geral, como um tipo de diálogo. A oralidade, mediadora da conversação e do diálogo, é elemento sublinhado em outras abordagens metodológicas. Na história oral, que, como afirma David (2013, p. 161), é uma “metodologia do diálogo”, o pesquisador “deve, antes de tudo, dominar as técnicas de um diálogo que visa compreender o outro”. Procedimentos como os “grupos focais” (GATTI, 2005); os “grupos de interlocução” (FERREIRA *et al.*, 2014); os “Círculos dialógicos investigativo-formativos” (HENZ; FREITAS, 2015) entre outros, também têm como base a práxis dialógica.

A pesquisa etnográfica prevê a utilização de entrevistas e também de diálogos informais, que podem ocorrer durante o processo observacional. As sessões de “diálogos espontâneos” realizadas durante minha pesquisa nem se identificam com a técnica de entrevista nem com os diálogos informais. Os “diálogos espontâneos”, ainda que tenham sido incluídos no plano do trabalho de campo, tornando-se procedimento formal, não apresentam qualquer tipo de direcionamento, estruturação,

roteiro, tema, foco etc. A ideia dos “diálogos espontâneos” repousa na teoria gadameriana e na “possibilidade de alguém abrir-se para o outro e encontrar nesse outro uma abertura para que o fio da conversa possa fluir livremente” (GADAMER, 2002, p. 244).

É esse fluxo livre da conversa que imprime aos diálogos empreendidos nesta pesquisa o caráter da espontaneidade. Assim, os “diálogos espontâneos” caracterizaram-se como experiências hermenêuticas de conversação livre sobre temas emergentes, com o intuito de promover maior aproximação, intimidade e confiança entre a pesquisadora e as participantes da pesquisa. No último tópico desse capítulo, onde relato meu percurso de pesquisa, voltarei a esse assunto, descrevendo o processo de realização das sessões de “diálogos espontâneos”. Concluída a exposição sobre as bases teórico-metodológicas da pesquisa no seu aspecto geral e das técnicas e procedimentos utilizados na construção das informações, encaminho-me para a discussão teórica sobre a análise de dados.

6.2.3 Análise Textual Discursiva: na trilha da intuição, um caminho sem bússola e sem mapa

A fase final da investigação, ou seja, o processo de análise, trouxe-me bastante angústia e insegurança, pois era necessário definir os caminhos a serem trilhados dali por diante. Voltei ao poema de Antônio Machado – que tem acompanhado minhas reflexões ao longo desse processo de doutoramento – cujo excerto trago na epígrafe deste capítulo, para me convencer de que o caminho é algo que vai se construindo na caminhada. A Pedagogia, muitas vezes, parece a ciência das certezas. Explica-se, planeja-se e se didatiza quase tudo (ou tudo). Essa é uma necessidade do ofício, mas creio que também seja uma cultura enraizada na ideia de controle do saber. Enfim, o que almejo com essa crítica é dizer da minha dificuldade, como pedagoga, em trilhar caminhos que não foram previamente definidos e planejados detalhadamente. Dificuldade essa que foi confrontada com a natureza da pesquisa, pois, nesse tipo de investigação, forjada com base em um pensamento aberto e acolhedor, o que menos existe são as certezas, a garantia, o controle.

Durante o trabalho de campo, iniciei o processo de organização e tratamento dos dados de pesquisa, trabalho que foi intensificado na fase pós-campo

e do qual tratarei em tópico adiante. Foi nesse momento que me defrontei com o sentimento de que o repertório de conhecimentos metodológicos construído até ali não dava conta de sustentar uma análise de caráter mais aberto. Para a etapa seguinte, onde se efetivaria o processo analítico, poderiam ter sido utilizados os procedimentos de análise próprios à etnografia educacional. A abordagem etnográfica, que cruzou meu caminho no início do processo de investigação e apresentou-se como possibilidade metodológica potente para o diálogo com meu referencial epistemológico, possui seu modo particular de analisar os dados. Todavia, no processo de leitura e análise propriamente dito, senti a necessidade de uma metodologia menos engessada, que possibilitasse o desvelamento da informação, a descoberta dos acontecimentos, a interpretação dos dados, a construção de um conhecimento essencialmente compreensivo sobre a escuta.

Diante do desafio de uma interpretação hermenêutico-filosófica e da escassez de pesquisas educacionais amparadas na teoria gadameriana, vi-me perdida como em uma floresta, cercada por abordagens metodológicas que, à primeira vista, pareciam não casar com o referencial teórico. As reiteradas leituras desses textos e a garimpagem de abordagens metodológicas novas para mim me levaram à Análise Textual Discursiva - ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016), que atravessou meu percurso e se insinuou como via de construção de uma interpretação de caráter hermenêutico-filosófico. Essa trilha me conduziu a uma caminhada sem mapa ou bússola, desafiando minha perspicácia, atenção, criatividade e capacidade de entrega ao novo e desconhecido.

Além de comungar do pensamento compreensivo próprio da hermenêutica filosófica, a ATD dialoga com a etnografia e oferece uma possibilidade analítica que captura o pesquisador conduzindo-o para dentro do fenômeno. Vislumbrei, nessa proposta, a oportunidade de trabalhar com elementos subjetivos, categorias emergentes em uma proposta de desvelamento de nuances do fenômeno da escuta na docência.

Neste tópico, busco apresentar a proposta da Análise Textual Discursiva em suas linhas gerais: seus pressupostos teóricos, seus aspectos fundamentais e seu processo de realização. Ao longo do texto, faço um exercício dialógico de aproximação da abordagem com a Hermenêutica Filosófica Gadameriana, defendendo-a como uma possibilidade metodológica de análise em pesquisas de viés hermenêutico-

filosófico.

A ATD se desenvolve por meio de um processo cíclico bem definido e sistematizado. Todavia, não deixa de se constituir como “um caminho que se faz ao andar”⁵⁰ (MACHADO, 2016), quando se coloca de forma aberta diante do fenômeno e acolhe o que dele vai emergindo a partir da “impregnação” do pesquisador com o *corpus* textual analisável no processo interpretativo.

A interpretação dos dados da pesquisa constitui momento crucial da investigação. E o modo como é realizada representa fator decisivo entre um texto de qualidade e relevância científica e um texto raso e esvaziado de sentido. Portanto, o cuidado e seriedade no processo de análise são aspectos que precisam ser garantidos em todos os tipos de pesquisa, inclusive nas de natureza mais aberta e dialógica, como é o caso desta pesquisa de viés hermenêutico-filosófico. É fundamental, portanto, fazer escolhas metodológicas que dialoguem com essa orientação teórica e ter clareza em relação a cada aspecto metodológico assumido.

É nessa perspectiva que acolho, nesta pesquisa, a ATD como metodologia de interpretação das informações, pois entendo que, por meio dos procedimentos e processos que essa abordagem propõe, é possível acessar a “compreensão do mundo na qualidade de aprendizes”, como propõe Gadamer (1997, p. 707), assumindo uma postura de estranhamento, desconhecimento, curiosidade e abertura para acolher o que possa vir a emergir do fenômeno.

Situada no âmbito da abordagem qualitativa de pesquisa, a ATD – germinada do encontro com a fenomenologia, o existencialismo e a hermenêutica existencial heideggeriana (SOUSA; GALIAZZI; SCHMIDT, 2016) – rejeita a ideia de testagem de hipóteses e intenciona a compreensão da coisa investigada de forma contextual. Aproxima-se, portanto, do que preconiza a hermenêutica filosófica em relação à busca de sentido dos fenômenos.

Trata-se de uma metodologia específica para análise de dados em forma de texto, inserindo-se “entre os extremos da análise de conteúdo e análise de discurso, representando, diferentemente destas, um movimento interpretativo de caráter hermenêutico” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 13).

É importante considerar que a especificidade desse tipo de material de análise, ou seja, a obrigatoriedade de se trabalhar com textos, não reduz a ATD

⁵⁰ Tradução livre da autora.

apenas à análise da linguagem verbal. Os textos analisáveis podem ser provenientes de outras formas de registro, pois, como alertam Moraes e Galiazzi (2016, p. 163), “as análises textuais se concentram na análise de mensagens, da linguagem, do discurso, ainda que seu ‘corpus’ não seja necessariamente verbal, podendo também se referir a outras representações simbólicas”.

A ATD avança importantes passos em relação às duas abordagens vizinhas (Análise de Conteúdo - AC e Análise de Discurso - AD), no sentido de propor uma análise mais intuitiva, aberta à manifestação do fenômeno e à emergência dos elementos da investigação, realizada de forma cíclica e em espiral, visando o aprimoramento e aprofundamento da compreensão.

No tópico que se segue, buscarei estabelecer, de forma mais clara, a relação entre ATD, AD e AC, cotejando características das três abordagens. Um desses pontos de confronto são as bases teóricas de cada uma das abordagens, aspecto sobre o qual me deterei com mais cuidado na intenção de apresentar os fundamentos teóricos da ATD.

6.2.3.1 Pilares teóricos fundamentais da ATD

Na perspectiva de facilitar a compreensão da distinção entre as três abordagens, sintetizei no quadro abaixo os seis pares polarizadores de características utilizados pelos autores para confrontarem as três metodologias.

Quadro 11 - Cotejamento entre ATD, AC e AD

PARES POLARIZADORES		ABORDAGENS METODOLÓGICAS		
		ATD	AC	AD
1	Descrição	X	X	-
	Interpretação	X	X	X
2	Compreensão	X	X	-
	Crítica	-	-	X
3	Conteúdo manifesto	X	X	-
	Conteúdo latente	X	X	X
4	Fundamentos na Fenomenologia, Hermenêutica e Etnografia	X	X	-
	Fundamentos na Dialética	-	-	X
5	Foco na parte	X	X	-
	Foco no todo	X	X	X
6	Teorias emergentes	X	X	-
	Teorias a priori	X	X	X

Fonte: Moraes e Galiazzi (2016).

Elaboração própria

A leitura do quadro evidencia que a AD se mantém sempre em um dos polos de cada par. Fundamentada na Dialética, a abordagem trabalha com teorias a *priori*, foca nos conteúdos latentes, na interpretação e na crítica ao discurso, numa perspectiva de abordagem do todo que dispensa analisar as partes. A aproximação com a abordagem ocorre em quatro dos seis pares polarizados, pois, assim como na AD, a ATD considera os conteúdos latentes, admite as teorias a priori, foca no todo e busca a interpretação dos dados. A AC e a ATD se mostram mais flexíveis e abertas que a AD, ao admitirem a coexistência de elementos polarizados. A ATD e AC caminham muito próximas. Com exceção do fundamento na dialética e, conseqüentemente, do aspecto da crítica, AC e ATD compartilham todas as outras características elencadas, transitando entre polarizações sem a necessidade de optar por um ou outro extremo. Trata-se de metodologias dialógicas que conseguem estabelecer um diálogo harmônico entre diferentes aspectos na procura de construir uma compreensão mais profunda dos complexos fenômenos humanos.

A partir do exercício de distinção entre as três abordagens, os precursores da ATD a identificam como uma nova possibilidade metodológica de análise para investigações qualitativas de viés “fenomenológico-hermenêutico” (MORAES; GALIAZZI, 2016). Eles ponderam que as diferenças percebidas entre essas três propostas metodológicas são menos de qualidade e mais de grau e intensidade. Não está em discussão, portanto, a validade ou superioridade de qualquer uma delas. Por qualquer um dos caminhos é possível se chegar a um produto de qualidade, ainda que com graus diferentes de aprofundamento.

A profundidade despendida na compreensão do fenômeno é apontada pelos autores como um diferencial importante da ATD em relação às outras duas abordagens vizinhas. Em um exercício metafórico, os professores Roque e Maria do Carmo comparam a AC e a AD a formas de se movimentar dentro de um mesmo rio. Neste sentido, a AC navega seguindo o fluxo da correnteza e, ao contrário, a AD navega contra a corrente.

A primeira, com sua descrição seguida ou entremeada de interpretação, é um mover-se rio abaixo, aproveitando o próprio movimento da água e só eventualmente se opondo a ele. Já a análise de discurso, com sua interpretação radical, com base teórica forte, é um movimento contra a corrente (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 166-7).

Nesse mesmo rio, está a ATD, aproximando-se muito mais do movimento da AC que da AD. Identificada com a compreensão do acontecimento em oposição à crítica à coisa investigada, a ATD navega quase sempre a favor da corrente e prioriza a descrição e interpretação. O foco maior da ATD, porém, não incide sobre a direção do movimento, mas, como lembram os autores, na exploração da profundidade do rio no qual navega.

Ao optar por uma postura compreensiva, portanto, hermenêutica, a ATD olha para o fenômeno de dentro dele. Não interessa a essa perspectiva explicar ou fazer a crítica, mas descrever e interpretar as informações na busca de uma compreensão da coisa investigada. Neste sentido, valoriza a parte tanto quanto o todo, pois entende que a compreensão se dá nesse movimento hermenêutico em que se parte do todo para as partes e das partes ao todo, para compreender o fenômeno de maneira holística.

Como já expressei, esse não foi um exercício simples nem fácil. Todavia, a possibilidade de uma perspectiva interpretativa, compreensiva, aberta a questionar as concepções hegemônicas de Ciência, verdade e conhecimento, como propõe a Hermenêutica Filosófica Gadameriana, convenceu-me a optar pela ATD como suporte nesse processo de interpretação que se anuncia hermenêutico-filosófico.

A ATD se alicerça sobre três pilares teóricos: a fenomenologia, a hermenêutica e a etnografia. Isso a qualifica como metodologia de análise adequada às informações dessa pesquisa que, fazendo jus à sua natureza qualitativa-etnográfica e seu viés hermenêutico-filosófico, vislumbra a compreensão do fenômeno da escuta na docência. A ATD tem pretensões radicalmente hermenêuticas “de construção e reconstrução de compreensões sociais e culturais relativa aos fenômenos que investiga”. Portanto, ainda que não se furte à possibilidade de realização da crítica, predomina sempre um olhar interpretativo que reflete “muito mais uma perspectiva gadameriana do que habermasiana, mais hermenêutica do que dialética” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 169).

Diferente do que faz a AD quando revira as águas do rio em busca do que elas ocultam, a ATD, fundamentada em valores hermenêuticos, vai empreendendo mergulhos no rio, iniciando pelas águas mais rasas e, paulatinamente, aventurando-se em águas mais profundas, para compreender, com maior clareza, os sentidos do

que emerge do rio. Nesse tráfego por camadas de sentido, não busca “sentidos ocultos, mas pretende envolver-se em movimentos de constante reconstrução dos significados e dos discursos que investiga” (MORAES, GALIAZZI, 2016, p. 171).

A ênfase da ATD no fenômeno aponta para outro de seus três pilares teóricos: a fenomenologia. Moraes e Galiuzzi (2016) salientam que, assim como a ATD, outros arquétipos de pesquisa qualitativa se fundamentam na fenomenologia. Nesse sentido, destacam-se especialmente os estudos que trabalham com categorias emergentes e fazem análise de conteúdo.

Um aspecto fundamental da fenomenologia, que faz eco na abordagem hermenêutico-filosófica, é o respeito ao sujeito e a valorização de seus dizeres. Esse foi um dos primeiros elementos da hermenêutica filosófica a me seduzir para a escolha dessa abordagem epistemológica nessa pesquisa, na qual vislumbrei realizar a escuta aos sujeitos (professoras) na busca por uma compreensão do processo de escuta docente. A ATD encaminha o pesquisador a uma *atitude fenomenológica*, quando chama a atenção para esses aspectos e também para o exercício de aguardar o fenômeno se manifestar. Assim, corroboro o entendimento de Moraes e Galiuzzi (2016, p. 171), que afirmam que “estudos desta natureza podem ser entendidos como examinando os fenômenos de dentro, de uma perspectiva interna. Esta mesma característica pode ser percebida também na hermenêutica e nas etnometodologias”.

Neste ponto, os autores nos levam ao terceiro pilar teórico da ATD, a etnografia, característica fundamental para esta pesquisa, cujo trabalho de campo se utilizou da lente da pesquisa qualitativa do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2013) no processo de construção dos dados.

Assim como a ATD, a pesquisa qualitativa do tipo etnográfico desenvolvida pela professora Marli André (2013) está enraizada na fenomenologia. Para essa autora, a abordagem fenomenológica suscita a necessidade de entranhamento no universo dos sujeitos como condição para a compreensão dos sentidos que eles atribuem aos acontecimentos que vivenciam. É essa preocupação com o significado dos acontecimentos para os sujeitos investigados, também presente na ATD, que sinaliza a valorização pela pesquisa qualitativa do tipo etnográfico, da “maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca” (ANDRÉ, 2013). Foi esse movimento, ao mesmo tempo hermenêutico-filosófico, etnográfico e fenomenológico, que persegui durante essa investigação, no

intuito de compreender o sentido da escuta para as professoras.

Nesse tópico, busquei apresentar, sucintamente, as bases teóricas da ATD, ou seja, a fenomenologia, a hermenêutica e a etnografia. Finalizo-o, tomando de empréstimo as palavras de Moraes e Galiazzi (2016, p. 173) que, em uma síntese da relação entre as três abordagens no âmbito da ATD, afirmam: “esta metodologia, por seu caráter fenomenológico-hermenêutico, tem conexões evidentes com a fenomenologia e com a etnografia”.

6.2.3.2 *O caminhar na ATD: fases do processo de análise*

No tópico anterior, destaquei as referências que caracterizam o olhar do pesquisador que escolhe fazer a trilha da ATD. Trago até aqui o entendimento de que a ATD, enquanto proposta metodológica acolhedora e defensora da criatividade e da autoria do pesquisador, pode admitir, até certo ponto, sua inventividade em relação à utilização dessa proposta. Todavia, considero que algo inegociável é a construção de um olhar fundamentado nos referenciais teóricos e existenciais antes apresentados, ou seja, um olhar fenomenológico-hermenêutico-etnográfico do fenômeno.

Dito isso, passo a discorrer sobre o processo de análise proposto pela ATD e, na sequência, discorro sobre o trajeto que fiz no exercício de interpretação das informações dessa investigação. Apesar das linhas gerais de um caminho, seja ele qual for, defendo a alteridade do pesquisador e a singularidade de cada caminhar, entendido, aqui, como uma experiência hermenêutico-filosófica, ou seja, uma experiência de busca de sentido (GADAMER, 1997). Assim, certamente, o caminho que fiz é único e irreplicável, pois a experiência como acontecimento que atravessa e mobiliza o sujeito (BONDÍA, 2002) é pessoal e intransferível.

Roque Moraes (2003) compara a ATD, metaforicamente, a uma “tempestade de luz”. É no itinerário da análise que vão sendo criadas “as condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se *flashes* fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos investigados” (MORAES, 2003, p. 192, grifo do original). Esses raios que surgem durante a tempestade iluminam o caminho do pesquisador, que, todavia, precisa realizar um trabalho sério, cuidadoso e atento, para perceber a emergência do novo durante a tormenta, construir e comunicar as novas compreensões.

O caminho que leva à compreensão é marcado, inicialmente, pelo caos e pela desordem, provocados pela desmontagem dos textos que compõem o *corpus* documental. Lançando mão da recursividade, a análise proposta pela ATD vai da ordem à desordem até encontrar uma nova ordem. Nesse exercício de desconstrução-construção, seguem-se “movimentos hermenêuticos em espiral, em que, a cada retomada do fenômeno, é possibilitada uma compreensão mais radical e aprofundada” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 52).

O processo analítico proposto pela ATD é cíclico e baseado em quatro focos: “desmontagem dos textos”, “estabelecimento de relações”, “captação do novo emergente” e um “processo auto-organizado”. Os três primeiros focos compõem o ciclo da ATD. Voltarei a eles mais adiante no texto, descrevendo-os de forma detalhada. A auto-organização, objeto do quarto foco da ATD, não compõe seu ciclo. Figura, todavia, como um traço que atravessa essa metodologia, relacionado tanto ao caráter da imprevisibilidade como ao processo intuitivo de organização (auto-organizado) que se dá após a fragmentação do *corpus* da pesquisa. A auto-organização intuitiva é possibilitada pelo esforço hercúleo do pesquisador “de preparação e impregnação para que a emergência do novo possa concretizar-se” (MORAES, 2003, p. 192). De acordo com a proposta da ATD, independente da organização estabelecida pelo pesquisador, de sua racionalização ou planejamento, em geral, a ATD possibilita novas compreensões, impossibilitando uma previsão dos resultados finais da análise.

Ressaltadas algumas características que considero basilares para o caminhar na ATD, volto agora aos três primeiros focos da abordagem, mencionados anteriormente, com a intenção de descrever o ciclo da ATD e iluminar a narrativa dos caminhos que segui no processo de interpretação dos dados dessa pesquisa.

A “unitarização” ou “desmontagem dos textos” constitui a etapa inaugural do ciclo analítico da ATD. Nesse processo, cada texto que corresponde a um todo do *corpus* da pesquisa é cuidadosamente lido e examinado para, em seguida, ser desmontado, ou seja, fragmentado em “unidades de sentido”, que correspondem à indicação de temas ou enunciados do fenômeno investigado.

Nessa leitura, é importante ter como bússola a busca de sentidos, entendendo que o sentido é algo subjetivo, portanto, mutável. Com isso, um mesmo texto pode assumir diferentes significados, dependendo, por exemplo, dos referenciais

teóricos adotados, dos objetivos da pesquisa, ou, ainda, das experiências pretéritas e preconceitos de quem o interpreta. Desse modo, faço companhia a Moraes (2003, p. 193), quando afirma que, no exercício de elaboração de sentidos do ciclo da ATD, “os textos são assumidos como significantes em relação aos quais é possível exprimir sentidos simbólicos”. No processo de unitarização, a identificação dos sentidos do texto é o primeiro passo para a elaboração de significados e compreensões do fenômeno sob investigação.

Uma profunda compreensão do fenômeno exige a leitura não apenas do que está explicitado no texto, mas daquilo que está latente (MORAES, 2003). Para enxergar os sentidos que um texto pode ter, é necessário sair da zona confortável do conteúdo manifesto, aquele que está sob a luz, e tentar enxergar o que ainda está na penumbra, latente. Para isso, é preciso questionar: o que mais esse texto pode estar me dizendo?

Percebo na unitarização oportunidade de autonomia, autoria, criatividade e identidade do pesquisador. Moraes e Galiuzzi (2016) concebem o exercício de unitarização como um trabalho criativo no qual o pesquisador busca reconstruir os significados expressos nos textos por seus autores. Esse exercício de reconstrução pede, segundo Moraes (2003, p. 193), uma postura fenomenológica “de colocar entre parênteses as próprias ideias e teorias e exercitar uma leitura a partir da perspectiva do outro”. Aqui, dou um passo adiante e, diferente do que preconiza Roque Moraes, advogo em favor da adoção de uma postura hermenêutico-filosófica, assumindo os preconceitos como condição da busca da verdade (GADAMER, 1997), ao invés de colocá-los entre parênteses.

Na ATD, o sentido pode ser encontrado em menores ou maiores unidades de análise. De acordo com Moraes e Galiuzzi (2016), essas unidades podem corresponder desde palavras até grandes trechos do texto. Compreendo que, mais importante que o tamanho das unidades, parece ser o entendimento de que, através do processo de unitarização, é possível “perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que compreendendo que um limite final e absoluto nunca é atingido” (MORAES, 2003, p. 195). Portanto, não há uma regra para determinar a exata medida da fragmentação de um texto. Essa decisão cabe ao pesquisador, que pode optar por unidades mais ou menos abrangentes, conforme a necessidade que se apresente, visando sempre maior aprofundamento da

compreensão. No caminho para a definição das unidades de sentido, segue-se um processo de “impregnação” proporcionada a partir da leitura e da(s) releitura(s) do *corpus* documental até que as unidades de sentido se tornem claras. Para isso, é importante destacar, desde a primeira leitura, os trechos do texto (palavras, frases, parágrafos) que podem se constituir em unidades de sentido.

As unidades de sentido constituem o primeiro patamar do processo de categorização. Assim, tanto na pesquisa com categorias *a priori* quanto nos estudos com categorias emergentes, estas são definidas considerando os critérios de validade e pertinência. Na perspectiva de Moraes e Galiazzi (2016), esses requisitos estão atrelados à relação entre unidades de sentido e objetivos da pesquisa; contribuição à compreensão do tema ou fenômeno estudado; e, nos casos de pesquisas desenvolvidas a partir de teorias *a priori*, relação com as teorias que embasam a pesquisa.

Ao proceder à unitarização, é preciso ter em mente que o movimento interpretativo transita entre as partes e o todo. Portanto, ao fragmentar o texto, é preciso garantir que, posteriormente, possa-se acessar o todo novamente. Neste sentido, Moraes e Galiazzi (2016, p. 71) alertam: “é importante que o pesquisador elabore um sistema de códigos para identificar seus textos originais, suas unidades de significados, assim como outros elementos que fazem parte da análise”, e sugerem o uso de sistemas numéricos, alfabéticos ou mistos, combinando letras e números. De acordo com Moraes (2003), a fragmentação textual e codificação das unidades de sentido é o primeiro de três movimentos que estão na base da unitarização. Em função da inevitável descontextualização que ocorre durante a fragmentação textual, no passo seguinte, que consiste na reescrita das unidades definidas, é imprescindível que os metatextos expressem com a maior clareza possível, e, de forma contextualizada, os sentidos construídos em cada unidade. Impõe-se, então, a necessidade de inclusão de “elementos de unidades anteriores ou posteriores dentro da sequência do texto original. Isso se faz necessário, pois as unidades, quando levadas à categorização, estarão isoladas e é importante que seu sentido seja o mais claro possível” (MORAES, 2003, p. 196). Ao exercício de reescrita, sobrevém o de nomeação dessas unidades com o objetivo de facilitar a etapa seguinte onde as unidades são vinculadas. Como é possível notar, o processo de unitarização não constitui uma tarefa mecânica ou simples, do contrário, revela-se um exercício

complexo de organização de ideias, análise, reflexão e produção intelectual, que se encaminha para um refinamento no processo de categorização.

A categorização, denominada na ATD, de fase de “estabelecimento de relações”, é um processo classificatório e sintetizador através do qual se busca aglutinar as unidades de sentido, reunindo em grupos distintos aquelas que apresentam elementos em comum (MORAES; GALIAZZI, 2016). Mais do que um processo de classificação das unidades por aproximação de significado, vislumbro nesse movimento a construção de uma teia, na qual cada unidade deverá estar ligada a outra – ou a outras – em um processo de complementação de sentido.

De acordo com Moraes e Galiazzi (2016), a categorização realiza um movimento de síntese, contrário ao movimento de análise que se dá no processo de unitarização. A tempestade e a explosão de ideias, movimentos de expansão, que acontecem na primeira etapa do ciclo analítico, resultam em um conjunto avolumado de fragmentos, as unidades de sentido, que precisam ser reunidos de forma coerente. Cabe ao processo de categorização executar essa tarefa em um movimento de síntese.

O primeiro é um movimento de desorganização e desconstrução, uma análise propriamente dita; já o segundo é de produção de uma nova ordem, uma nova compreensão, uma nova síntese. A pretensão não é o retorno aos textos originais, mas a construção de um novo texto, um metatexto, que tem sua origem nos textos originais, expressando um olhar do pesquisador sobre os significados e sentidos percebidos nesses textos (MORAES, 2003, p. 201).

Mas, como construir categorias que deem conta do objetivo da pesquisa? O primeiro aspecto a ser destacado neste sentido é o real envolvimento ou “impregnação” do pesquisador com o *corpus* documental da pesquisa, o que deve ter sido garantido na fase de unitarização (MORAES; GALIAZZI, 2016). Estar sob o efeito embriagante dos dados, mergulhado no mar de sentidos emergidos na unitarização, deve facilitar o processo de construção das categorias. Todavia, é importante frisar que o processo de construção de um sistema de categorias nunca é simples e rápido. Considero que, no caso da ATD, e, em especial, nas pesquisas semelhantes a esta, que lidam com “categorias emergentes”, ele tende a se tornar ainda mais complexo, exigindo muitos reajustes.

A ATD prevê o uso de dois tipos de categorias que seguem caminhos opostos: categorias emergentes, que são mais subjetivas e possuem uma orientação

indutiva; e as categorias *a priori*, que seguem um processo dedutivo e primam pela objetividade. A escolha do tipo de categoria feita por cada pesquisador interfere no processo de categorização, que é, metaforicamente, comparado à construção de um quebra-cabeça ou de um mosaico. Assim, nas pesquisas que utilizam categorias *a priori*, o processo se assemelha ao quebra-cabeça, ou seja, um jogo de ajuste das peças (unidades) às categorias da pesquisa. Já no caso das categorias emergentes, o exercício se assemelha à criação de mosaicos, “entendendo-se que o mesmo conjunto de unidade de sentido pode dar origem a uma diversidade de modos de organização do produto final” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 100).

As teorias, assim como a linguagem, também são aspectos determinantes no processo de categorização. Neste sentido, é relevante salientar que, mesmo em se tratando de pesquisas que operam com categorias emergentes, a teoria não está ausente. O pesquisador sempre parte de algum lugar e esse lugar são seus conhecimentos, sejam eles explícitos ou tácitos, tanto empíricos quanto teóricos. Assim como na hermenêutica filosófica (GADAMER, 2014), na ATD, a linguagem assume papel de destaque, influenciando todo o processo analítico, inclusive a etapa de categorização.

A categorização está estreitamente relacionada à linguagem e sua constituição. Num encaminhamento temático, as interpretações dos sentidos dos materiais e textos analisados aproximam-se da hermenêutica [...] não havendo sentidos objetivos. Os temas e seus significados são permanentemente construídos e reconstruídos pelo pesquisador, tanto em função de suas próprias teorias como dos contextos de produção em que se originaram (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 101).

Esse exercício constante de construção e reconstrução me lembra o movimento das ondas do mar, que vêm até a margem, trazendo conchinhas e outros elementos da zona mais profunda, reviram a areia da praia e voltam levando outros tantos elementos ali encontrados para o alto mar. Nesse movimento de banhar a areia, as ondas vão apagando pegadas, retirando elementos e deixando a praia mais “limpa”. Essa “limpeza” também precisa ser feita durante o processo de categorização. Moraes e Galiazzi (2016) alertam para a importância de eliminar o excesso de informações. Desse modo, com a praia mais limpa, é possível enxergar melhor seus elementos. Preservar apenas o que é essencial para a compreensão do fenômeno constitui, portanto, uma tarefa fundamental no processo de construção das categorias.

O desbaste das categorias se dá em um processo cíclico de refinamento através do qual se retorna às mesmas unidades de análise com vistas a atingir novas camadas de significados. Esse procedimento possibilita o aperfeiçoamento e delimitação mais rigorosos e precisos das categorias, que devem ser renomeadas à medida que vão se redefinindo (MORAES, 2003).

Na etapa de estabelecimento de relações entre as unidades de sentido, o movimento de categorização pode ir da unidade de sentido à categoria e vice-versa. Essa ordem é determinada pelas “opções metodológicas e analíticas assumidas pelo pesquisador. Por vezes, as unidades precedem as categorias. Em outras, inicia-se com as categorias. No primeiro caso, temos as categorias emergentes. No segundo, as categorias *a priori*” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 98). Os autores destacam ainda a possibilidade de adoção de procedimento misto.

Seja qual for o movimento seguido, as categorias, no geral, possuem características comuns. De acordo com Moraes e Galiazzi (2016), os conjuntos de categorias possuem cinco qualidades fundamentais: “validade ou pertinência”, que dizem respeito à representatividade dos textos analisados e à fundamentação teórica; “homogeneidade” em relação à clareza e explicitação dos critérios adotados na definição das categorias; “amplitude e precisão”, relacionadas à construção de categorias mais abrangentes ou mais específicas; “exaustividade”, definida pela uso, na íntegra, de todo o material pertinente e pela saturação dos dados, ou seja, pela constatação de que a inserção de novos dados na categoria já não contribui para a compreensão do fenômeno; e, por fim, a “exclusão mútua”, regra segundo a qual um elemento só pode ser utilizado na composição de uma categoria.

Considero esse último aspecto um ponto fundamental à discussão e compreensão do sistema de categorização proposto na ATD, visto que a abordagem diverge desse posicionamento, acolhendo o compartilhamento de informações por diferentes categorias. Portanto, diferente do que ocorre em outras abordagens qualitativas, na ATD, as categorias não são autoexcludentes. Nesse sentido, os autores destacam a zona confusa criada no limite da separação entre as categorias, na qual, muitas vezes, um mesmo elemento parece pertencer a uma ou outra categoria, gerando dúvida no pesquisador sobre onde encaixá-lo. Também é levado em consideração que o sentido é algo mutável, podendo, um texto, ou, nesse caso, uma unidade de análise, apresentar diversos sentidos (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Portanto, é factível que a mesma unidade de análise possa compor duas ou mais categorias. Nesta pesquisa, guiada por um olhar hermenêutico-filosófico, portanto, por uma lógica que valoriza o sentido, utilizei-me, quando se fez necessário, do recurso à repetição de unidades de sentido na construção das categorias emergentes. Ou seja, uma mesma unidade de sentido pôde ser repetida em mais de uma categoria, uma vez que o sentido que carrega se evidenciou necessário à compreensão em mais de uma situação.

A opção por trabalhar com categorias emergentes não é a mais tranquila para o pesquisador, pois requer muito trabalho e é atravessada pela subjetividade e incerteza. Todavia, optei por esse caminho por entender que ele dialoga com a hermenêutica filosófica, possibilitando construções repletas de sentido. Moraes e Galiuzzi (2016) sobreavisam que esse tipo de escolha leva à insegurança do pesquisador, exigindo capacidade para lidar com a ansiedade da incerteza.

O processo de categorização emergente se propõe a extrair as categorias do material analisado a partir da impregnação com o *corpus* da pesquisa e da unitarização. Nesse percurso, os objetivos da pesquisa podem ser redimensionados ou modificados, pois o caminho é definido muito em função dos elementos que emergem da análise do fenômeno. Corroboro Moraes e Galiuzzi (2016, p. 103) acerca da necessidade de o pesquisador cultivar uma postura de respeito aos colaboradores da pesquisa, dando espaço às suas vozes na “construção de categorias que valorizam as perspectivas e construções dos participantes, constituindo o processo, nesse sentido, uma reconstrução e explicitação de categorias que as informações coletadas possibilitam construir”.

Os autores acolhem a tradição dos métodos dedutivo e indutivo na respectiva construção de categorias *a priori* e emergentes. Porém, admitem que no âmbito da ATD, há a possibilidade de “um terceiro método de produção de categorias, denominado *intuitivo*” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 46, grifo meu). Diferente do que ocorre na categorização em geral, nessa perspectiva teórica, o processo categorial se dá pela aproximação de sentidos.

Galiuzzi, Lima e Ramos (2020) apontam uma aproximação da ATD com a hermenêutica e com a fenomenologia, destacando o “retorno cíclico” do pesquisador ao texto que constitui o *corpus* documental da pesquisa, como elemento próprio da hermenêutica. Acrescentam, ainda, que a construção categorial hierárquica se

assemelha com a proposta qualitativa fenomenológica desenvolvida pela professora Maria Aparecida Viggiani Bicudo, o que fundamenta seus argumentos de que a ATD é uma proposta de bases fenomenológico-hermenêuticas. A propósito, os autores atribuem à aproximação com a fenomenologia, o surgimento do aspecto intuitivo, destacado pela ATD, quando aborda um terceiro método de categorização, alternativo aos métodos dedutivo e indutivo. A familiaridade que percebi entre a Análise Textual Discursiva e a Hermenêutica Filosófica, desde o início da leitura dos textos do professor Roque Moraes, é confirmada por Sousa, Galiazzi e Schmidt (2016, p. 317, grifo meu), que afirmam que “esta perspectiva de compreensão de textos do mundo por meio da linguagem *aproxima a ATD da hermenêutica Gadameriana*”. Foi nessa perspectiva intuitiva, influenciada pela hermenêutica e pela fenomenologia, que trabalhei com a ATD nessa pesquisa.

Até onde alcançou o estudo sobre a ATD, não foi identificado material bibliográfico no qual o professor Roque Moraes e seus colaboradores tenham se dedicado a descrever ou teorizar o “método intuitivo” no âmbito da ATD. As considerações que faço neste texto sobre esse assunto, portanto, são de minha inteira responsabilidade e refletem minha compreensão acerca do que pode ser o “método intuitivo”.

Um primeiro ponto a ser considerado é que Moraes e Galiazzi (2016, p. 46), apesar de mencionarem um método intuitivo, esclarecem que a intuição, em alguma medida, faz-se presente nos outros métodos, pois, só assim, pode-se chegar a categorias criativas e a novas compreensões dos fenômenos. Todavia, como enfatizam os autores, no contexto desses métodos, “as intuições parecem ter um sentido mais limitado, ocorrendo do interior da linearidade da indução ou dedução, despontando dentro da racionalidade que orienta as abordagens”. Isto me leva a uma compreensão de que apenas por meio do “método intuitivo” é possível acionar a intuição de modo mais potente e livre das “amarras” dos métodos indutivo e dedutivo. Ao priorizar a intuição, esse método propõe, segundo Sousa e Galiazzi (2017), maior abertura à emergência tanto de categorias como de teorias que possam ocorrer durante o curso da análise.

Os autores frisam a importância central da imersão do pesquisador na leitura dos dados para a construção de categorias em qualquer dos métodos adotados na ATD, exercitando, assim, a capacidade “de escuta do que o fenômeno diz ao

pesquisador, um efeito da intuição que, na fenomenologia Husserliana, é o preenchimento da intenção” (SOUSA; GALIAZZI, 2017, p. 524). Essa “impregnação” com o texto requer, portanto, uma escuta mobilizadora de todos os sentidos, tal qual a que se faz da criança que ainda não domina o aprendizado da linguagem verbal, e a quem precisamos compreender quando nos comunica algo.

Entendo que, assim como na fenomenologia husserliana, que “deposita na intuição as possibilidades últimas do conhecimento” (GRZIBOWSKI, 2016, p. 66), também Moraes e Galiazzi (2016) apostam na potência intuitiva do pesquisador, durante o processo de análise de dados.

A intuição é uma categoria bastante relevante na filosofia e, ao longo da história, assumiu significados distintos. Abbagnano (2007) oferece uma síntese das diversas acepções desse termo ao longo da história da filosofia, apresentando características comuns e diferenciais desse conceito. As distintas compreensões referidas vão da defesa da intuição como um conhecimento divino, atribuído exclusivamente a Deus, à compreensão da intuição como percepção humana acerca de algo. Historicamente, esse conceito está associado ao de experiência e define-se como um conhecimento imediato do objeto. Originário e criativo, o conhecimento intuitivo exige a efetiva presença do objeto – constituindo-se em percepção – e dispensa qualquer mediação, pois se dá a partir da relação direta entre sujeito e objeto.

A ideia de “método intuitivo” de Moraes e Galiazzi (2016) decorre da fenomenologia Husserliana na qual os autores se apoiam. Penso que o “método intuitivo” citado pelos autores tem por finalidade fazer vir à superfície, trazendo à consciência do pesquisador o que o fenômeno tem a mostrar. De acordo com Galiazzi, Lima e Ramos (2020), foi a esse “mostrar” que a consciência promove, que Husserl chamou “intuição”. O fenomenólogo alemão desenvolveu a ideia de “intuição eidética” ou “visão das essências”, que corresponde à tomada de consciência imediata das coisas, ao dar-se conta da essência do objeto (ABBAGNANO, 2007).

A intuição eidética ou de essência constitui a tomada de consciência de um objeto, de um algo para o qual o olhar está sendo direcionado. Desse modo, a “visão de essência” da coisa observada “é, portanto, intuição, e, se é visão no sentido forte, e não uma mera e talvez vaga presentificação, ela é uma intuição doadora originária, que apreende a essência em sua ipseidade ‘de carne e osso’” (HUSSERL, 2006, p.

4). Segundo o autor, a essência corresponde ao que está no “ser próprio” do indivíduo, constituindo o que ele é, verdadeiramente. O conhecimento apreendido por meio da intuição, o *eidos*, corresponde à “essência pura” (HUSSERL, 2006). Esse conhecimento parece transitar entre o real e o imaginário, assumindo feições de criatividade e inventividade. É o próprio Husserl (2006, p. 5) que afirma que o *eidos* pode “exemplificar-se intuitivamente em dados de experiência, tais como percepção, recordação etc., mas, igualmente, também em meros dados de imaginação”. Desta feita, a apreensão intuitiva da essência de algo tanto pode se dar a partir de intuições empíricas – que correspondem ao existente – quanto a partir de intuições não-empíricas, ou seja, intuições imaginárias (HUSSERL, 2006).

Na ATD, a intuição acompanha todo o processo de análise e está estreitamente ligada a aspectos como a recursividade, a impregnação e a autoria do pesquisador. Galiazzi e Sousa (2019, p. 18) alertam que “prestar atenção à intuição torna o processo criativo e o pesquisador vai tornando-se autor em sua pesquisa”. É, portanto, através do cultivo cuidadoso de uma ação investigativa intuitiva que se chega a resultados mais originais. Como afirma Moraes (2020, p. 601), as novas compreensões que emergem na análise somente se efetivam “com intenso envolvimento, muita imaginação e criatividade, aproveitando a intuição e os instintos pessoais”. Nesse movimento, onde a impregnação e o retorno ao *corpus* da pesquisa tornam-se essenciais, enfrenta-se, permanentemente, o desafio de percepção do novo emergente e de produção de novos metatextos. Esse é um processo auto-organizado e emergente (MORAES, 2020), atravessado por inseguranças e dúvidas, uma vez que não comporta planejamento, muito menos controle.

O permitir-se me parece ser elemento fundamental para trilhar o caminho do método intuitivo. Permitir-se tentar, errar, recomeçar, teorizar, emitir opinião, ter preconceitos, não saber, ser humano(a), antes de ser pesquisador(a). Moraes (2020, p. 602) chama a atenção para a importância de que o(a) pesquisador(a) consiga, nessa jornada, “liberar seus ‘instintos de pesquisador e suas intuições pessoais’ a partir de uma imersão profunda nos materiais de análise, mesmo que isso implique insegurança e incerteza”. É algo semelhante a mergulhar em um rio no dia seguinte a uma grande tempestade. Ao imergir nas águas turvas e agitadas da enchente, pouco ou nada se consegue ver a princípio. Por isso mesmo o medo e a insegurança se fazem presentes. Com o passar dos dias, o mergulho vai ficando menos ameaçador:

a correnteza forte do rio fica mais serena, as águas escuras vão se tornando cada vez mais cristalinas, o mergulhador já conhece melhor o rio. A insegurança e o medo, portanto, podem dar lugar à alegria de aproveitar o mergulho. Do mesmo modo, na análise textual discursiva, o pesquisador precisa mergulhar reiteradas vezes no texto analisado, impregnando-se do tema ou fenômeno investigado. Conhecendo melhor as águas nas quais mergulha, aos poucos, o mergulhador tende a perceber sua capacidade de “compreender e expressar novos entendimentos com intenso uso de sua imaginação e intuição, produções nas quais, mais do que ser propriamente criador, ele se encontra governado, com mínimo controle sobre os resultados atingidos” (MORAES, 2020, p. 603).

Considero que aprender a lidar com essa insegurança é reconhecer o caráter hermenêutico-filosófico da ATD, cuja ideia de conhecimento, como já mencionado, é sempre de um conhecimento inacabado. A ATD promove o diálogo (ou, como diz Roque Moraes, a interação) com distintas vozes e sujeitos por meio dos processos de unitarização e categorização. Dessa forma, a abordagem, o compartilhamento “de verdades e compreensões em um *sentido hermenêutico*, em um *processo intuitivo e auto-organizado* que não conseguimos entender de modo consciente” (MORAES, 2020, p. 604, grifos meus).

Ainda em relação ao aspecto da insegurança e do receio do desconhecido, Roque Moraes aponta o uso de metáforas como um recurso de linguagem que auxilia o pesquisador.

As metáforas ajudam o pesquisador a mover-se em espaços discursivos desconhecidos, contribuindo para aproveitar a intuição, a imaginação e os conhecimentos tácitos do pesquisador na elaboração e comunicação de novos entendimentos construídos ao longo das análises. As metáforas construídas são modos de ampliação de horizontes de compreensão do pesquisador (MORAES, 2020, p. 607)

As metáforas utilizadas por mim nesse texto me possibilitaram incrementar o exercício de escrita, muitas vezes árido, com elementos da ordem da subjetividade, da emoção, da familiaridade. Os conhecimentos genuínos, as lembranças, as informações sobre elementos e vivências da cotidianidade, assim como o uso da criatividade, são elementos que, transformados em metáfora, de certo modo, colocaram-me em um lugar de menor insegurança no decorrer da análise.

Trabalhar apenas com categorias emergentes me demandou a

necessidade de aguçamento da intuição, o que me exigiu bastante concentração, isolamento e entrega às reiteradas leituras dos textos de análise.

O processo intuitivo pretende superar a racionalidade linear que está implícita tanto no método dedutivo quanto no indutivo e defende que as categorias tenham sentido a partir do fenômeno focalizado como um todo. As categorias produzidas por intuição originam-se de inspirações repentinas, *insights* que se apresentam ao pesquisador a partir de uma intensa impregnação nos dados relacionados aos fenômenos. Representam aprendizagens auto-organizadas que são possibilitadas ao pesquisador com base em seu envolvimento intenso com o fenômeno investigado (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 46).

A construção de categorias emergentes não se realiza de uma só investida nos dados. Ao contrário, a literatura evidencia a necessidade de lançar mão da recursividade e empreender seguidos “mergulhos” nos dados para construir, gradativamente, o sistema de categorias. Para isso, o pesquisador segue um fluxo de organização que vai de categorias menores às mais abrangentes, constituindo níveis distintos de categorias. Desse modo, o sistema categorial é composto por “unidades de significado, categorias iniciais, intermediárias e finais que se diferenciam por sua amplitude” (SOUSA; GALIAZZI, 2017, p. 532). O resultado final do processo é um conjunto de categorias mais amplas que abarcam subcategorias mais específicas e de menor abrangência.

A categorização, assim como ocorre na unitarização, encaminha a produção de metatextos nos quais se busca articular os diferentes elementos de cada categoria. Neste caso, “a pretensão não é o retorno aos textos originais, mas a construção de um novo texto, um texto que tem sua origem nos textos originais, expressando a compreensão do pesquisador sobre os significados e sentidos construídos a partir deles” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 53).

O ciclo analítico interpretativo da ATD se fecha com a etapa de captação do novo emergente que se manifesta durante a fase de categorização. Entendo que a possibilidade de um trabalho interpretativo fértil, que culmine em resultados relevantes, durante essa fase de captação de novos elementos que se apresentam à análise, está atrelada ao desenvolvimento coerente das etapas anteriores. Neste sentido, reforço, juntamente com Moraes e Galiazzi (2016), que o movimento inicial do ciclo analítico, ou seja, a unitarização, é guiado pela racionalidade, impondo um esforço pujante e consciente na exploração detalhada dos sentidos dos textos que

compõem o *corpus* da pesquisa. Por outro lado, o segundo momento, referente à categorização, constitui-se em um processo gerido pela auto-organização e pela intuição, o que favorece a emergência do novo.

A compreensão do novo emergente se efetiva por meio da escrita, habilidade que, a propósito, é ensaiada desde o momento inaugural da análise textual discursiva em investidas consecutivas na reescrita de metatextos. Considero a escrita – e sobretudo a reescrita – ponto substancial dessa metodologia. A esse respeito, vislumbro e destaco uma diferença em relação ao alvo da escrita produzida nas duas primeiras etapas e a escrita da fase final do ciclo de análise. Neste sentido, penso ser oportuno refletir: a quem se destina o texto produzido? Nas duas primeiras etapas, o pesquisador escreve para si, visando o próprio processo de compreensão do fenômeno, portanto, é o próprio destinatário do texto. Na fase de captação do novo emergente, embora ainda permaneça como destinatário, visto que seu processo de compreensão continua a se desenvolver, o texto assume também a função de comunicar essa compreensão a outros. Portanto, o texto ganha e é endereçado a outros além de seu autor.

A escrita é compreendida por Moraes e Galiazzi (2016) como um processo de comunicação e aprendizagem para o pesquisador. Nesse exercício, o pesquisador produz metatextos de diferentes feições. Como ressaltam os autores, ora essas produções possuem um caráter mais descritivo, como ocorre no processo de unitarização, resguardando uma proximidade maior com as informações originais, ora assumem um tom interpretativo, como acontece durante a categorização e na etapa seguinte, quando o pesquisador busca um afastamento do texto original, perseguindo um movimento de teorização. Neste caso, lança mão de referenciais teóricos que auxiliem o processo analítico.

Ao pesquisador, cabe posicionar-se como um estrangeiro, para utilizar um termo de Jorge Larrosa, experimentando “um estranhamento em relação aos materiais que analisa e aos produtos parciais produzidos, procurando examinar o fenômeno com um olhar abrangente” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 55). Esse exercício possibilita, segundo os autores, que, à medida que a produção do metatexto avança, sejam elaborados argumentos ou “teses parciais” para cada categoria, cuja finalidade é convergir em um argumento ou “tese central”.

Para finalizar essa exposição, sublinho o caráter coletivo que vislumbro na

escrita produzida durante a análise textual discursiva. Não restam dúvidas de que a autoria do texto produzido é do pesquisador, aliás, esse é um dos preceitos defendidos pela ATD. Todavia, com o intuito de aperfeiçoar e conferir validade ao texto, é necessário submetê-lo à crítica.

Ao longo do processo, o pesquisador compreende que se trata de um processo cíclico espiralado, em círculos hermenêuticos em cadeia, em que diferentes patamares de compreensão são atingidos, mediante esforços intensos e sempre renovados para compreender além, sendo as compreensões do pesquisador reconstruídas a partir da interação com entendimentos de outros sujeitos (MORAES, 2020, p. 605-6).

Nessa pesquisa, esse movimento de refinamento do texto a partir de um olhar externo foi possibilitado pela leitura crítica realizada em diferentes momentos pelas participantes da pesquisa, pela orientadora da tese e pelos membros da banca de qualificação do projeto de doutorado. Cada contribuição foi fundamental para aprofundar a compreensão. Penso ser relevante relatar, todavia, que, a despeito da ação do pesquisador e dos sujeitos que fazem a crítica, a escrita possui uma força vital interna que a movimenta e é movida por ela. Desse modo, “ao mesmo tempo em que se encaminha, a escrita inventa o caminho. A viagem propicia a elaboração do mapa para orientar o caminho” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 130), o que evidencia o caráter autônomo do texto e a autoria do pesquisador.

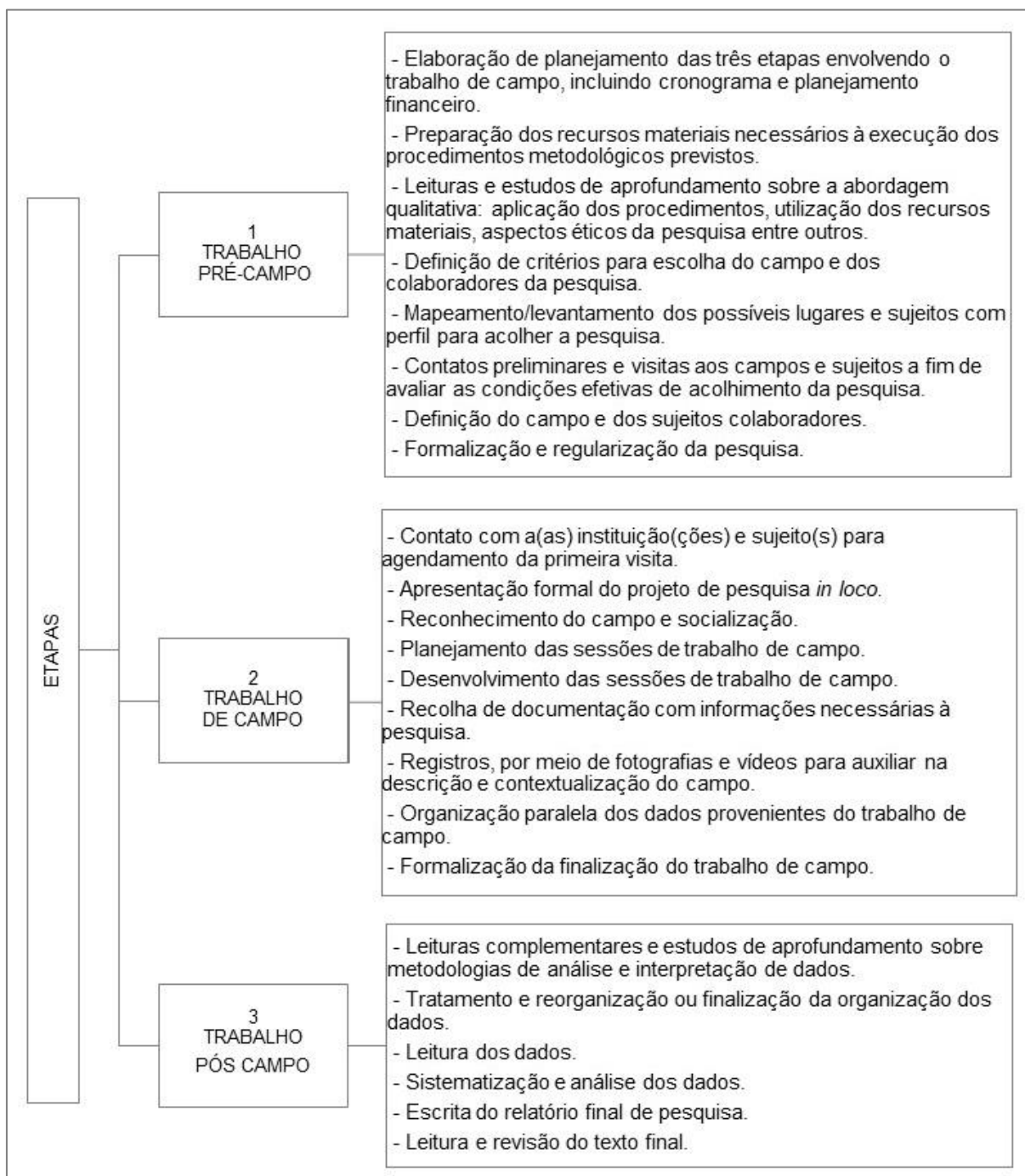
6.3 Fazeres da pesquisa: itinerários de aprendizagem

Encerradas as discussões teóricas sobre as escolhas metodológicas, passo, a partir daqui, a discorrer sobre o vivido na prática de pesquisar a escuta na docência com bebês e crianças bem pequenas em contexto de creche.

A fase empírica da pesquisa se deu no decorrer do ano de 2019 e primeiro semestre de 2020, após realizado o primeiro exame de qualificação do projeto de doutorado. Minha efetiva imersão em campo ocorreu em agosto de 2019. Todavia, entendo que aquilo que comumente é denominado de “pesquisa empírica” ou “pesquisa de campo” envolve muito mais do que o trabalho do pesquisador no *locus* de pesquisa com o objetivo de construção dos dados. Uma vez que as ações desenvolvidas no campo estão vinculadas e possuem uma relação de dependência com as ações que as antecedem e as sucedem, enxergo, no desenvolvimento dessa investigação, três etapas que denominei de “trabalho pré-campo”, “trabalho de campo”

e “trabalho pós-campo”, conforme resumido no fluxograma abaixo.

Fluxograma 1 - Pesquisa de campo



Fonte: Acervo da pesquisa
Elaboração própria

6.3.1 Trabalho pré-campo: tempo de preparar a terra

Reconheço que, nesta pesquisa, o trabalho pré-campo aconteceu, ao

menos em nível mental, desde o momento da aprovação no doutorado, pois a partir dali já passei a buscar, informalmente, identificar um possível campo de pesquisa. Todavia, em termos objetivos, posso dizer que essa etapa foi iniciada no primeiro semestre de 2019, após a aprovação na primeira qualificação, quando me senti autorizada a dar prosseguimento à pesquisa. O trabalho pré-campo se estendeu até julho de 2019, sendo sucedido pelo trabalho de campo, ocorrido entre agosto e dezembro de 2019. Ao trabalho pós-campo correspondem todos os acontecimentos relacionados à pesquisa que se desenvolveram a partir de 2020 até a defesa da tese.

Iniciei o trabalho pré-campo com o planejamento das três etapas e a elaboração de um plano financeiro⁵¹ que previa gastos de R\$ 1.556,00 (hum mil quinhentos e cinquenta e seis reais) na pesquisa. Os valores reais gastos até setembro de 2022, todavia, foram superiores ao orçamento inicial e estão discriminados na tabela 6 abaixo.

Tabela 7 - Custos financeiros da pesquisa

TIPO DE DESPESAS	DISCRIMINAÇÃO	VALOR R\$
Pessoais	Deslocamento	1.000,00
	Água e alimentação	500,00
Serviços e materiais	Caderno e canetas (diário de bordo)	32,00
	Cópias de textos e documentos necessários à realização da pesquisa	200,00
	Resmas de papel	140,00
	Toner para impressora	325,00
	Despesas gráficas	200,00
Equipamentos	Suporte para câmera filmadora digital	130,38
	Fone de ouvido com abafador	98,90
TOTAL		2.626,28

Fonte: Acervo da pesquisa
Elaboração própria

Foram consideradas despesas de três tipos: com gastos pessoais, com contratação de serviços e compra de materiais, e com aquisição de equipamentos, somando R\$ 2.626,28 (dois mil, seiscentos e vinte e seis reais e vinte e oito centavos). Esses materiais, equipamentos e recursos financeiros foram providenciados com antecedência e custeados por mim, uma vez que a pesquisa não recebeu nenhum tipo de financiamento. Os equipamentos foram testados antes do seu uso no trabalho

⁵¹ Esse planejamento financeiro compôs a declaração de orçamento do processo encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa. A declaração pode ser conferida no apêndice H desse trabalho.

de campo. Esse é um cuidado importante para a redução de imprevistos durante o trabalho no campo como ficar sem bateria, ter dificuldade na operação dos equipamentos etc.

Nessa etapa, decisiva para a boa execução do trabalho em campo, defini, juntamente com a orientadora, os critérios de escolha do campo e dos sujeitos colaboradores da pesquisa. Neste sentido, foram elencados oito critérios obrigatórios e um critério desejável, conforme sintetiza o quadro 12 a seguir.

Quadro 12 - Critérios utilizados na definição do campo e dos(as) participantes da pesquisa

	ASPECTOS CONSIDERADOS	CRITÉRIOS DEFINIDOS	NATUREZA
INSTITUIÇÃO	Natureza da instituição conforme a faixa etária do público atendido	1. Oferecer atendimento na modalidade creche em 2019	Obrigatório
	Dependência administração da instituição	2. Ser uma instituição pública	Obrigatório
	Esfera administrativa	3. Ser uma instituição municipal	Obrigatório
	Localização geográfica da instituição	4. Pertencer à rede municipal de educação de Fortaleza e à área da Secretaria Executiva Regional (SER) VI ⁵²	Obrigatório
	Tipo de instituição conforme o atendimento público: direto/indireto	5. Ser um Centro de Educação Infantil – instituição de atendimento direto	Obrigatório
	Atendimento a bebês	6. Possuir pelo menos uma turma de infantil I	Obrigatório
	Identidade do serviço educacional	7. Atender, exclusivamente, na modalidade creche	Obrigatório
EDUCADORES (AS) COLABORADORES(AS)	Posicionamento dos (as) profissionais quanto à pesquisa	8. Os(as) profissionais devem desejar participar da pesquisa	Obrigatório
	Tipo de vínculo dos(as) profissionais	9. Os(as) profissionais da turma definida devem ser efetivos(as)	Desejável

Fonte: Acervo da pesquisa
Elaboração própria

O recorte temático foi o ponto de partida no estabelecimento do primeiro critério de definição do campo: 1) Oferecer atendimento na modalidade creche em 2019. Na lapidação do tema, havia sido definido, inicialmente, que a pesquisa

⁵² A cidade de Fortaleza, capital do Ceará, é dividida em seis áreas administrativas chamadas de Secretarias Executivas Regionais – SER (I, II, III, IV, V e VI).

trabalharia apenas com professoras de bebês. Sendo assim, a escolha por instituições educacionais do tipo creche era compulsória, visto que, na classificação oficial das instituições de Educação Infantil no Brasil, são essas as instituições responsáveis por oferecerem educação às crianças de zero a três anos (BRASIL, 1996).

O segundo passo foi definir a dependência administrativa da instituição. Neste aspecto, por questão de significância social, pareceu-me óbvio definir como segundo critério: 2) Ser uma instituição pública. Essa escolha também se deve a toda a minha trajetória como estudante e, posteriormente, como professora na educação pública. Por meio da realização dessa pesquisa, busquei oferecer uma contribuição à educação pública da qual me beneficie e na qual escolhi trabalhar. Também considerei a abrangência da educação pública e sua grande relevância para a formação do povo brasileiro. Segundo análise dos dados do Censo de 2019, a escola pública é responsável por 81% das matrículas na Educação Básica no Brasil⁵³ (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020), o que sublinha a hegemonia da educação pública em relação à educação privada.

No âmbito da Educação Infantil pública brasileira, coexistem creches da administração federal, estadual e municipal. Todavia, conforme a divisão de responsabilidades dos sistemas educacionais brasileiros, compete aos municípios, prioritariamente, a oferta de Educação Infantil e Ensino Fundamental (BRASIL, 2020; BRASIL, 1996). A partir dessas considerações, foi definido o terceiro critério: 3) Ser uma instituição municipal, tendo em vista que as redes municipais, sendo as principais responsáveis pela educação de bebês e crianças bem pequenas, são, também, mais representativas desse tipo de atendimento. Através da análise de dados do Censo Escolar de 2019 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020), é possível visualizar a diferença gritante entre o número de creches federais, estaduais e municipais. No referido ano, o Brasil possui 71.403 (setenta e uma mil, quatrocentas e três) creches, sendo 29.186 (vinte e nove mil, cento e oitenta e seis) particulares e 42.217 (quarenta e duas mil, duzentas e dezessete), públicas. No conjunto de creches públicas, há 19 (dezenove) instituições

⁵³ De acordo com as estatísticas do Censo Escolar de 2019, nesse período, o Brasil registrou 47.874.246 de matrículas na Educação Básica, sendo 38.739.461 no setor público e apenas 9.134.784 no setor privado.

federais, 137 (cento e trinta e sete) estaduais e, a esmagadora maioria, 42.061 (quarenta e duas mil e sessenta e uma), municipais.

Faltava, porém, definir a localização geográfica da instituição. O critério quatro, portanto, estabelece a necessidade de a instituição: 4) Pertencer à rede municipal de educação de Fortaleza e à área da Secretaria Executiva Regional (SER) VI. As justificativas para essa escolha ancoram-se no fato de que a rede municipal de educação de Fortaleza constitui meu campo de atuação profissional há mais de dez anos, o que me coloca o compromisso social de contribuir para sua melhoria. A especificidade de ser uma instituição da SER VI, por outro lado, visou facilitar o deslocamento durante o trabalho de campo, pois essa é a região na qual trabalho e resido.

O quinto critério – 5) Ser um Centro de Educação Infantil – instituição de atendimento direto – fez-se necessário diante da coexistência de dois tipos de atendimento em creche no município de Fortaleza: “direto” e “indireto”⁵⁴. No parque escolar infantil de Fortaleza, há as instituições parceiras que são as “Creches Conveniadas”⁵⁵ e as instituições municipais propriamente, que são os Centros de Educação Infantil (CEI). Foi necessário decidir se esse seria um critério de definição ou não na escolha do campo, o que me exigiu leituras sobre atendimento em creche e muitas reflexões. Por fim, decidi excluir as instituições conveniadas, mantendo apenas os CEIs na lista das instituições a serem mapeadas para a escolha do campo. Embora as creches conveniadas façam parte da política de Educação Infantil no Brasil, a literatura aponta que essas instituições possuem organização e funcionamento precários, o que acarreta em uma baixa qualidade educacional em relação às instituições de atendimento “direto”. (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006). Sendo assim, optar por uma instituição dessa natureza não me pareceu fazer sentido, uma vez que elas não gozam das condições básicas de estrutura e funcionamento oferecidas às instituições de atendimento “direto”.

Entre os centros de Educação Infantil, foi definida a unidade que receberia a pesquisa. Havia pensado, inicialmente, em dois caminhos possíveis: no primeiro,

⁵⁴ O adjetivo “direto” e suas flexões é utilizado por autores como Campos; Füllgraf; Wiggers (2006) e Spada (2005), para se referirem às instituições educacionais conveniadas com o setor público.

⁵⁵ As creches conveniadas funcionam, em sua maioria, em prédios alugados; com estrutura física e material precários, com quadro docente e funcional contratado, entre outras características que as diferenciam muito das instituições municipais patrimoniais.

considerarei trabalhar apenas com professoras de bebês de seis instituições distribuídas nas seis SER de Fortaleza; a outra possibilidade aventada foi escolher apenas uma instituição de Educação Infantil, mas, nesse caso, abarcar todo o corpo docente. A ideia da primeira proposta era que a investigação em contextos distintos favoreceria uma compreensão mais global da escuta docente aos bebês. Já na segunda possibilidade, a intenção era abordar a escuta na Educação Infantil como um todo, e não apenas relacionada aos bebês. Todavia, após as leituras iniciais sobre pesquisa de viés etnográfico, acatei a sugestão da orientadora de realizar a pesquisa em apenas uma instituição e de trabalhar somente com as três educadoras⁵⁶ de uma turma de bebês, sendo duas professoras e uma assistente educacional. Essa decisão se deu em função da complexidade do tipo de pesquisa, que requereu uma imersão do pesquisador no campo, um trabalho de campo mais demorado e um aprofundamento da análise, aspectos inexecutáveis quando o campo é amplo ou o número de participantes é grande.

O sexto critério estabelecido, portanto, versa sobre a necessidade de a instituição: 6) Possuir pelo menos uma turma de infantil I, pois o município de Fortaleza, até 2019, não possuía berçários e o atendimento aos bebês, a partir de onze meses, dava-se nos agrupamentos de infantil I. Todavia, no mapeamento, tentei encontrar uma instituição com mais de uma turma de infantil I, vislumbrando que, no caso de haver algum contratempo no decorrer da pesquisa com a turma escolhida, houvesse outra opção.

Como último critério relacionado à instituição, foi definido que a instituição deveria: 7) Atender, exclusivamente, na modalidade creche. Considerando que os CEIs podem atender somente à modalidade “creche”, somente a modalidade pré-escola ou as duas modalidades, entendi ser mais profícuo focar em uma unidade com atendimento exclusivo em creche, uma vez que o foco da pesquisa incide sobre a docência nessa modalidade.

Com as decisões tomadas em relação ao campo, considerarei, juntamente

⁵⁶ Em cumprimento a um dispositivo da Lei do Piso (Lei 11.738/2008), o município de Fortaleza alterou, em 2013, a distribuição da carga horária dos professores. Nesse sentido, os docentes passaram a ter 2/3 de sua carga horária destinada ao atendimento dos educandos e 1/3 às atividades extraclasse: planejamento e formação. Nas turmas de Educação Infantil, de modo geral, há dois/duas professores(as): o(a) professor(a) de maior carga horária, que atende às crianças durante 2/3 de sua jornada de trabalho semanal e se ausenta da sala durante 1/3 de sua carga horária; e, o(a) professor(a) de menor carga horária que atende à turma na ausência do(a) professor(a) de maior carga horária.

com a orientadora, a relevância de estabelecer critérios para a definição dos(as) participantes da pesquisa. Neste sentido, entendemos que seria fundamental levar em consideração o vínculo funcional e a postura desses sujeitos em relação à pesquisa. A partir desse entendimento, foram estabelecidos os dois últimos, mas não menos importantes, critérios de escolha do campo e dos(as) participantes da pesquisa. Como penúltimo critério – sendo, porém, o primeiro em importância – foi estabelecido: 8) Os(as) profissionais devem desejar participar da pesquisa. Desde o primeiro momento da elaboração do projeto, tinha em vista esse critério como o principal. Não é exequível realizar uma investigação em um contexto de não-aceitação da proposta e da presença do pesquisador, sobretudo quando o contato é tão próximo. Por isso, após os critérios que definiriam o perfil do CEI, considerei como última e inegociável condição a aceitação da pesquisa por parte da instituição como um todo, mas sobretudo das profissionais participantes. Por fim, o nono critério, não obrigatório, mas desejável, foi que: 9) Os(as) profissionais da turma definida devem ser efetivos(as). Esse aspecto está relacionado à rotatividade dos(as) profissionais temporários na rede municipal de Fortaleza. Em 2019, o município possuía um grande número de professores nesta condição, sendo a instabilidade e a mudança de instituição características próprias desses profissionais, que estavam sujeitos ao desligamento da rede ou mobilidade entre as unidades educacionais de acordo com a necessidade do sistema. O critério de vínculo, embora não-obrigatório, visou minimizar os prejuízos à pesquisa, pois, ao trabalhar com profissionais temporários, corria o risco de, na mudança ou dispensa dos profissionais, precisar interromper o trabalho de campo antes do tempo previsto ou mudar os sujeitos colaboradores.

Definidos os critérios de escolha, iniciei o processo de levantamento e mapeamento das instituições de Educação Infantil na área administrativa da SER VI. Os dados fornecidos⁵⁷ pela célula de Educação Infantil do Distrito Educacional VI, constituíram a base desse trabalho. A partir dessas informações, organizei o quadro apresentado na sequência, com a identificação do número de unidades educacionais tendo por referência os critérios de escolha.

⁵⁷ Esses dados podem ser consultados, na íntegra, no anexo A desta tese.

Quadro 13 - Mapeamento das unidades de Educação Infantil da SER VI da Rede Municipal de Educação de Fortaleza em 2019, conforme os critérios 4-9 definidos na pesquisa

TOTAL DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA		220	
CRITÉRIOS RELACIONADOS À INSTITUIÇÃO		EXCLUÍDAS	ATENDEM AO CRITÉRIO
4	Pertencer à rede municipal de educação de Fortaleza e à área da Secretaria Executiva Regional (SER) VI	173	47
5	Ser um Centro de Educação Infantil – instituição de atendimento direto	20	27
6	Possuir pelo menos uma turma de Infantil I	10	17
7	Atender, exclusivamente na modalidade creche	12	5
CRITÉRIOS RELACIONADOS AOS(ÀS) PARTICIPANTES		EXCLUÍDAS	ATENDEM AO CRITÉRIO
8	Os(as) profissionais devem desejar participar da pesquisa	2	3
9	Os(as) profissionais da turma definida devem ser efetivos(as)	0	0

Fonte: Acervo da pesquisa
Elaboração própria

Embora a pesquisa, como já foi exposto, tenha definido 9 (nove) critérios, 3 (três) deles são de ordem geral e não se aplicam à definição específica das instituições de Fortaleza. Por isso, só foram tomados, para fim desse refinamento, os 6 (seis) últimos critérios. Para atender ao quarto critério, foram excluídas, inicialmente, 173 (cento e setenta e três) instituições das 220 (duzentas e vinte) unidades de Educação Infantil do Sistema Municipal de Educação de Fortaleza em 2019, por não pertencerem à área da SER VI. Entre as 47 (quarenta e sete) instituições dessa área administrativa, foi constatado que somente 27 (vinte e sete) eram patrimoniais, o que levou à exclusão de 20 (vinte) creches conveniadas. No conjunto dos 27 (vinte e sete) CEIs elegíveis para realização do trabalho de campo, 17 (dezessete) possuíam turmas de Infantil I, sendo, que, em 3 (três) deles, havia mais de uma turma, somando 20 (vinte) turmas de bebês no âmbito do Distrito Educacional VI. Com isso, foram deixadas para trás mais 10 (dez) instituições. A verificação do critério sete evidenciou que apenas 5 (cinco) dos 17 (dezessete) CEIs atendem, exclusivamente, à modalidade “creche”, eliminando, dessa forma, 12 (doze) instituições.

Com a lista das 5 (cinco) instituições resultantes dessa depuração, coube a mim fazer os primeiros contatos com os CEIs, a fim de me apresentar, apresentar a proposta de pesquisa e verificar a situação das professoras, as condições efetivas do campo, incluindo o acolhimento à pesquisa. A comunicação inicial, feita por telefone, mensagens de texto ou e-mail, foi dirigida aos(às) coordenadores(as)

pedagógicos(as)⁵⁸ dos CEIs e, só no segundo momento, dirigi-me às professoras e assistentes educacionais.

No contato inicial com os(as) coordenadores(as), apresentei-me e falei, resumidamente, da pesquisa. Além disso, solicitei informações sobre a condição funcional das profissionais de turmas de bebês e pedi autorização para encaminhar uma carta de apresentação formal da pesquisa. Não houve dificuldade nessa etapa. Os coordenadores responderam prontamente, fornecendo-me as informações solicitadas e a autorização para enviar mais informações sobre a pesquisa. Ao encaminhar esse material, solicitei os contatos das professoras e assistentes educacionais das turmas de Infantil I e encaminhei, também a elas, todas as informações. De maneira geral, todos mostraram-se acolhedores e se dispuseram a conversar por aplicativo de mensagens, para sanarem dúvidas e fornecerem dados complementares.

A ideia era realizar essas conversas ao longo de uma semana, para que as instituições e profissionais tomassem conhecimento maior sobre a proposta e eu colhesse informações e impressões. Desse modo, passaria para a etapa de visitas a fim de apresentar o projeto de pesquisa às professoras que aceitassem participar da iniciativa. A ocasião também proporcionaria uma avaliação *in loco* da viabilidade de desenvolvimento da pesquisa, principalmente em relação à receptividade por parte das docentes, fator determinante da escolha final. Em 3 (três) das 5 (cinco) instituições, as profissionais declararam, inicialmente, seu interesse em participar. Após uma semana, voltei a fazer contato com assistentes, professoras e coordenadoras pedagógicas para marcar as visitas e notei a resistência. Acredito que o conhecimento de forma detalhada do tipo de pesquisa influenciou nessa mudança dos sujeitos, que já haviam se mostrado receptivos. As impressões e informações a partir desse contato foram registradas no quadro abaixo. Isso me ajudou a ter maior clareza de para onde me encaminhar.

⁵⁸ Os Centros de Educação Infantil do município de Fortaleza não são instituições formalmente independentes. Todos são anexos de uma escola municipal. Portanto, formalmente, a direção dos CEIs é de responsabilidade do(a) diretor(a). Na prática, todavia, a figura que acaba por desenvolver todo o trabalho de gestão é a do(a) coordenador(a) pedagógico(a).

Quadro 14 - Informações e impressões sobre os CEIs elegíveis para realização do trabalho de campo - continua

INFORMAÇÕES	IDENTIFICAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES ⁵⁹				
	CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL QUINTAL DAS BRINCADEIRAS	CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL BOSQUE DAS DESCOBERTAS	CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL CAMINHO DAS INVENÇÕES	CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL JARDIM DAS CURIOSIDADES	CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NUUVENS DA IMAGINAÇÃO
Número de turmas de infantil I	1	1	2	2	1
Número de professoras efetivas	0	1	3	3	0
Número de professoras temporárias	2	1	1	1	2
Número de assistentes educacionais efetivas	0	1	0	0	0
Número de assistentes educacionais temporárias	1	0	2	2	1
Aceitação à proposta de pesquisa	Sim	Sim	Não	Não	Sim
Outras observações	A coordenadora foi acolhedora e gentil, demonstrando o grande interesse pela pesquisa. O contato com as professoras foi viabilizado por ela, que também apresentou a proposta para o restante do grupo de	A coordenadora demonstrou interesse e acolhimento, colocando-se à disposição para receber a pesquisa.	Encontrei resistência da gestão. Após seguidas tentativas de marcar uma reunião com as profissionais, o coordenador argumentou que já havia uma pessoa fazendo pesquisa no CEI e, por isso, não poderia acolher a pesquisa.	Diretor e coordenadora se mostraram bastante entusiasmados com a pesquisa e abriram as portas do CEI, colocando-se à disposição. Cheguei a fazer um contato presencial com algumas das profissionais, que também demonstraram interesse e aceitação.	Em nenhum momento, a coordenadora disse "não" à pesquisa, todavia, também não demonstrou interesse.

⁵⁹ Nesta pesquisa, visando preservar as identidades dos sujeitos, utilizo-me de nomes fictícios para me referir aos sujeitos e às instituições, quando necessário.

Quadro 14 - Informações e impressões sobre os CEIs elegíveis para realização do trabalho de campo - continuação

INFORMAÇÕES	IDENTIFICAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES ⁶⁰				
	CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL QUINTAL DAS BRINCADEIRAS	CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL BOSQUE DAS DESCOBERTAS	CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL CAMINHO DAS INVENÇÕES	CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL JARDIM DAS CURIOSIDADES	CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NUVENS DA IMAGINAÇÃO
Outras observações	profissionais mesmo antes da minha reunião <i>in loco</i> .			Todavia, após uma semana, recebi uma mensagem de texto da coordenadora, que declinou da aceitação inicial, argumentando que uma das professoras não aceitara bem a ideia da pesquisa e havia convencido as demais a voltarem atrás.	
Resultado do processo de escolha	Elegível	Excluída	Excluída	Excluída	Elegível
Justificativa da escolha ou exclusão	Bom acolhimento pela gestão e docentes	Instituição na qual trabalho	Coordenador não aceitou	Professoras não aceitaram	Aceitação da coordenadora

Fonte: Acervo da pesquisa
Elaboração própria

Conforme o quadro explicita, no total, 21 (vinte e uma) profissionais atuavam nas 7 (sete) turmas de Infantil I distribuídas entre as 5 (cinco) unidades de Educação Infantil, sendo 14 (catorze) professoras e 7 (sete) assistentes educacionais. Em relação à situação funcional, o grupo de professoras se divide meio a meio: 7 (sete) são temporárias e 7 (sete) são efetivas. Entre as assistentes, o quadro é bem distinto. Apenas uma das 7 (sete) profissionais é efetiva. Nenhum dos CEIs possui, em seu quadro funcional, apenas profissionais efetivas na turma de Infantil I. Portanto,

⁶⁰ Nesta pesquisa, visando preservar as identidades dos sujeitos, utilizo-me de nomes fictícios para me referir aos sujeitos e às instituições, quando necessário.

nenhum atende ao oitavo critério, que, convém lembrar, não é excludente. A unidade educacional com o perfil mais próximo desse critério é o CEI Bosque das Descobertas, que possui, na turma de bebês, duas profissionais efetivas (uma professora e uma assistente educacional) e uma temporária (professora). Todavia, em função de ser a instituição na qual trabalho, tomei a decisão, juntamente com a orientadora, de excluir essa possibilidade, pois julgamos que a grande proximidade entre pesquisadora e campo poderia gerar confusões, incompreensões e trazer empecilhos à pesquisa.

Dos quatro CEIs restantes, dois recusaram acolher a pesquisa. No Centro de Educação Infantil Caminho das Invenções, o coordenador se mostrou resistente a partir do meu segundo contato, dando diversas justificativas para não marcar uma reunião com as profissionais e comigo. Após cerca de um mês de tentativas, ele declarou não poder receber a pesquisa. Argumentou que já havia uma pesquisadora no CEI e que duas pesquisas ocorrendo concomitantemente alterariam muito o funcionamento da instituição. Já no Centro de Educação Infantil Jardim das Curiosidades, tive uma excelente receptividade, por parte do diretor, da coordenadora pedagógica e das professoras e assistentes educacionais, chegando, inclusive, a fazer um contato presencial informal com esses sujeitos. A coordenadora, sempre muito receptiva, tratou de falar com sua equipe e agendar comigo uma reunião para apresentação da proposta aos pais e funcionários. No dia marcado, entrei em contato apenas para confirmar o horário. A coordenadora me pareceu atrapalhada e pediu para retornar a ligação mais tarde. Horas depois, recebi uma inusitada mensagem de texto da coordenadora informando não ser mais possível acolher a pesquisa. O declínio da aceitação foi atribuído à postura de uma das professoras, segundo ela “muito influente” entre as outras profissionais. Essa docente, que não era da turma que acolheria a pesquisa, ainda assim, não teria recebido bem a ideia de uma pesquisadora no CEI, recebendo um olhar julgador de suas práticas pedagógicas. Desse modo, teria convencido as colegas a voltar atrás na decisão já tomada de acolher a investigação. Um fato que chamou atenção foi que, quando pedi para falar com as profissionais e explicar melhor a proposta, a fim de dissolver essa ideia, a coordenadora fechou a questão, ao argumentar que a referida professora, recém egressa de um mestrado em educação na área de avaliação educacional, havia verbalizado que não existia essa possibilidade do não-julgamento, porque toda pesquisa avalia de alguma forma e, inclusive ela, quando fez sua pesquisa de campo,

havia feito julgamentos. Após essa recusa, restaram dois CEIs elegíveis para escolha. Visto que no Centro de Educação Infantil Nuvens da Imaginação, apesar de não ter havido recusa, também não notei interesse da coordenadora, preferi optar pelo Centro de Educação Infantil Quintal das Brincadeiras, no qual, desde o início, senti-me acolhida e percebi o desejo das professoras em participar da pesquisa.

Nessa primeira etapa, como prevê o fluxograma, fui construindo um solo para o desenvolvimento das sessões de trabalho no campo. Em paralelo a todo esse processo de busca e definição do *locus* de pesquisa, ampliei os estudos sobre pesquisa qualitativa etnográfica, abordagem adotada nessa investigação, assim como leituras sobre ética na pesquisa em ciências humanas e sociais e sobre procedimentos de observação, autoscopia e uso do diário de bordo. Essa foi também uma fase para cuidar dos aspectos formais da pesquisa. Neste sentido, visando o exame de primeira qualificação, retomei a escrita do projeto, ampliando as discussões teóricas e metodológicas e o submeti ao exame de qualificação, sendo aprovado. Após a qualificação, solicitei autorização⁶¹ para realização da pesquisa no CEI Quintal das Brincadeiras junto à Secretaria Municipal de Educação, através do Sistema de Protocolo Único da Prefeitura de Fortaleza. O tempo de apreciação do pedido foi de dois meses e o resultado foi favorável à realização da pesquisa. Também procedi às ações de submissão do projeto ao comitê de ética, o que requereu cadastro na Plataforma Brasil⁶² e a preparação de documentação específica: carta de solicitação de apreciação⁶³, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) das educadoras⁶⁴, autorização da instituição (escola)⁶⁵, autorização da instituição (CEI)⁶⁶, currículo lattes da pesquisadora, declaração de participação na pesquisa⁶⁷, cronograma com declaração⁶⁸, declaração de orçamento⁶⁹ e projeto de pesquisa. O processo do Comitê de ética durou mais de dois meses, pois foi solicitada a inclusão de TCLE aos responsáveis pelas crianças. Na abertura do processo, havia sido anexado apenas o TCLE das professoras, uma vez que os bebês não eram

⁶¹ O espelho do processo de solicitação junto à SME de Fortaleza encontra-se no anexo B desse texto.

⁶² O anexo C três apresenta a folha de rosto do projeto no site da plataforma Brasil.

⁶³ Apêndice B.

⁶⁴ Apêndice C.

⁶⁵ Apêndice D.

⁶⁶ Apêndice E.

⁶⁷ Apêndice F.

⁶⁸ Apêndice G.

⁶⁹ Apêndice H.

colaboradores da pesquisa. Todavia, o entendimento do Comitê de Ética foi de que, em função da impossibilidade de isolar as crianças do processo observacional e dos registros, fazia-se necessária a autorização dos responsáveis. Com os resultados positivos de autorização de pesquisa da SME e de aprovação do projeto no Comitê de ética⁷⁰, formalizei a comunicação ao CEI Quintal das Brincadeiras acerca da realização da pesquisa na referida unidade educacional, com a apresentação da autorização da SME à gestão da instituição.

6.3.2 Trabalho de campo: tempo de semear e cultivar a terra

Durante o mês de agosto, iniciei a etapa de trabalho em campo. O primeiro passo foi entrar em contato com o CEI Quintal das Brincadeiras para agendamento da primeira visita de reconhecimento do campo. Na referida visitação, fui recebida no pátio pela coordenadora pedagógica, Conceição, que demonstrou simpatia e disponibilidade, dando-me as boas vindas e expressando um largo sorriso. Essa disponibilidade já havia sido notada em contatos anteriores feitos através de mensagens de texto e por telefone. Conceição me convidou para conversarmos na sala da coordenação, argumentando que o barulho característico das crianças atrapalhava a conversa. Chegando na coordenação, expressando preocupação e um ar de constrangimento, apressou-se em “justificar a ausência de duas professoras e a aparente confusão das crianças, explicando que estavam em horário de parque” (DIÁRIO DE BORDO, 2019, p. 2). Tranquilinei-a dizendo que conhecia bem esse contexto e sabia que tudo isso fazia parte do cotidiano institucional. Conceição quis saber, então, sobre minha atividade profissional e se surpreendeu quando eu disse que era professora de um CEI. Em seguida, perguntou-me sobre a pesquisa e conversamos por cerca de quarenta minutos, tempo em que eu procurei situar minha proposta de pesquisa. Na sequência, conduzindo-me em uma visita pelas instalações da escola, respondeu às minhas dúvidas, apresentou-me toda a estrutura e falou sobre o funcionamento do CEI e sobre os seus desafios como coordenadora para gerir a instituição com poucos recursos, problemas com funcionários, famílias etc. Neste sentido, destacou como principal adversidade a rotatividade de profissionais, frisando que, em todo o CEI, só havia três funcionárias efetivas: ela, uma professora e uma

⁷⁰ Parecer no anexo D.

assistente educacional. Com isso, dizia, tornava-se difícil fazer um trabalho formativo, visto que a equipe estava sempre mudando. Também enfatizou que essa situação afetava muito o processo de adaptação das crianças, assim como a confiança das famílias, que, ao longo do ano, precisam lidar com as constantes mudanças de professoras e assistentes educacionais. Como exemplo, citou a turma do Infantil I, que segundo me informou, estava vivendo a terceira mudança de professoras no ano de 2019, motivo ao qual ela atribuía à instabilidade e insegurança dos bebês. Nessa mesma ocasião, Conceição me acompanhou em visita à sala dos bebês – turma do Infantil I – onde me apresentou à assistente educacional Isabel e à professora Socorro. A outra professora da turma, explicou-me, havia se ausentado para uma consulta médica. Também me conduziu à escola da qual o CEI é anexo, onde me apresentou ao diretor e falou sobre a pesquisa. Na oportunidade, colhi as assinaturas do diretor e da coordenadora, nas autorizações institucionais para a pesquisa. Ao retornar ao CEI fotografei alguns espaços do CEI e conversei informalmente com funcionários e crianças. Nessa ocasião, colhi informações com a professora Socorro e a assistente Isabel sobre os horários delas e da outra professora na turma dos bebês. Com essas informações, pude executar o planejamento e elaborar o cronograma das sessões de trabalho de campo.

Quadro 15 - Cronograma das sessões de trabalho de campo

ATIVIDADE	PERÍODO LETIVO: SEGUNDO SEMESTRE DE 2019																							
	DURAÇÃO DO SEMESTRE: 30/07/2019 – 23/12/2019																							
	MÊS/SEMANA																							
	08					09					10					11					12			
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4
Contato com a instituição	■																							
Visitas de reconhecimento de campo		■																						
Reunião com as professoras e a assistente educacional			■																					
Apresentação do projeto <i>in loco</i>				■																				
Observação contextual					■																			
Observação						■	■	■	■	■	■	■	■	■	■									
Filmagens														■	■	■	■	■	■	■				
Autoscopia															■	■	■	■	■	■				
Diálogos																					■	■	■	
Fechamento do trabalho de campo																								■
Organização de dados	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Fonte: Acervo da pesquisa
Elaboração própria

Conforme apresentado no cronograma, a observação direta na sala do Infantil I iniciou-se apenas no mês de setembro em atendimento a um pedido da coordenadora. A justificativa apresentada por ela foi de que esse primeiro mês do semestre é difícil para os bebês, que estão vivendo um processo de readaptação após o mês de férias. Considerei plausível e não quis criar uma tensão desnecessária, portanto, planejei as sessões para o mês seguinte. Durante o restante do mês de agosto, empreendi em outras visitas ao CEI, para apresentação do projeto de pesquisa às participantes e à gestão do CEI e da escola, e para realização de reuniões individuais com as colaboradoras, com o intuito de fazer a leitura e o esclarecimento de dúvidas sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) às educadoras e colher suas assinaturas. Propus uma reunião com as famílias para apresentar a proposta e colher as assinaturas do TCLE aos responsáveis pelas crianças.⁷¹ Todavia, tanto a coordenadora quanto as colaboradoras concordaram que seria mais viável elas próprias conversarem com cada família individualmente e colherem a assinatura do documento, visto que as famílias confiavam mais nelas. Meu contato com os familiares foi acontecendo naturalmente no cotidiano do CEI, sobretudo no momento de chegada das crianças. Nessas ocasiões, conversava com os responsáveis, demonstrava interesse pela criança, perguntando o nome, oferecendo colo, ajudando com os pertences e me apresentando. A receptividade foi sempre positiva. Um dado que merece destaque é que, nesse processo, as famílias ignoravam o que eu dizia sobre meu papel ali e se atinham apenas ao fato de eu ser uma pessoa a mais para ajudar com os bebês, evidenciando a preocupação e insegurança com apenas duas educadoras na sala.

Os dias para realização das sessões de trabalho de campo foram definidos juntamente com as profissionais, atendendo às suas sugestões e contemplando os horários de cada uma na interação com os bebês. Assim, organizei um plano de trabalho com o mapeamento dos procedimentos⁷² para orientar tanto as participantes quanto a mim. A síntese desse plano é apresentada no quadro abaixo.

⁷¹ Apêndice I.

⁷² Apêndice J.

Quadro 16 - Síntese das informações do plano de trabalho de campo

INFORMAÇÕES	PROCEDIMENTOS			
	Observação participante	Autoscopia		Diálogos espontâneos
		Filmagem	Autoanálise	
Período	Segundo semestre de 2019			
Dias da semana	Segundas-feiras e quartas-feiras			
Horário	Matutino: 07:00-12:00 e Vespertino: 13:00-17:00			
Participantes	Professora Célia, Professora Socorro e Assistente de Educação Infantil Isabel			
Total de sessões de campo	35			
Distribuição das sessões por ação procedimental	20	6	6	3
Sessões matutinas (5h)	10	3	-	-
Sessões vespertinas (4h)	10	3	6	3
Sessões com duplas: profa. Célia e AEI Isabel	10	6	-	-
Sessões com duplas: profa. Socorro e AEI Isabel	10	6	-	-
Sessões individuais: Profa. Célia	-	-	2	1
Sessões individuais: Profa. Socorro	-	-	2	1
Sessões individuais: AEI Isabel	-	-	2	1
Horas em campo por ação procedimental	90h	28h	30h	15h
Total de Horas em campo	163h			

Fonte: Acervo da pesquisa
Elaboração própria

Conforme evidencia o quadro-resumo, as sessões de campo ocorreram semanalmente às segundas e quartas-feiras, em dois horários: de 7h às 12h e de 13h às 17h. Nas segundas-feiras, participavam a professora de menor carga horária, Célia, e a assistente educacional Isabel. Às terças-feiras, o trabalho era desenvolvido com Socorro, a professora de maior carga horária, e com a assistente educacional, novamente. As ações procedimentais de observação e filmagem foram desenvolvidas com duplas de participantes, ou seja, ao mesmo tempo em que eu observava ou filmava a professora, também o fazia com a assistente educacional. Já os diálogos e autoscopia foram realizados individualmente, em virtude da preservação da intimidade e promoção de um ambiente emocionalmente seguro e confortável para as colaboradoras. O cronograma previa a realização de 35 (trinta e cinco) sessões de campo, que totalizavam 163 (cento e sessenta e três) horas de trabalho e garantiam a equidade de procedimentos entre as três participantes. Aqui, porém, convém fazer um alerta e uma atualização entre o planejado e o efetivado. Todo plano é suscetível a mudanças. Essa máxima faz muito mais sentido quando se trata do campo da pesquisa em ciências humanas e sociais, sempre incapturável e incontável. É inquestionável que haja um planejamento para o desenvolvimento do trabalho em

campo. Mas, tão necessária quanto ele, porém, foi a flexibilidade para ajustá-lo às demandas que se apresentaram durante a realização da pesquisa. Isso exigiu dinamismo na tomada de decisões e a capacidade de lidar com as frustrações provocadas pelas mudanças inesperadas.

Nesta pesquisa, o plano inicial foi alterado em função de intercorrências na gravidez de uma das professoras. Embora tenha conversado por mensagens com a professora Célia antes de iniciar o trabalho de campo, só tomei conhecimento de sua gravidez na ocasião de assinatura do TCLE, o que me deixou surpresa e preocupada com a possibilidade de não dar tempo de concluir a pesquisa com ela. Porém, ela me tranquilizou dizendo que só tiraria licença no finalzinho do semestre. Então, combinamos de, em alguns dias, fazer o dia inteiro de campo com ela, para antecipar algumas sessões e finalizar o quanto antes a sua participação. No decorrer dos dias, todavia, Célia se ausentou ou faltou diversas vezes em função de agenda médica ou mal-estar provocado pela gravidez, fator que prejudicou sua participação na pesquisa. Após uma ameaça de parto prematuro, Célia precisou se afastar das atividades profissionais, com mais de um mês de antecedência. Na ocasião, havia realizado apenas 3 (três) sessões de observação e uma sessão de filmagem com ela. Em conversa com a orientadora, fui aconselhada a considerar apenas os dados da professora de maior carga horária que, de fato, é a professora de referência da turma, e da assistente educacional, visto que as informações colhidas com a Célia são poucas e fragmentadas. Após conversar com as profissionais, explicar as motivações de Célia não continuar na pesquisa e agradecer sua disponibilidade, segui com o trabalho de campo com Socorro e Isabel. Essa mudança constituiu o primeiro evento que impactou no trabalho de campo. Com a saída de Célia, foram eliminadas dezenove sessões de campo: dez de observação, seis de filmagem, duas de autoscopia e uma de diálogo.

A pesquisa continuou com a professora Socorro e a AEI Isabel. No decorrer do semestre, todavia, outros dois eventos refletiram no trabalho de campo, obrigando-me a alterar o planejamento. O primeiro deles foi a semana da criança, ocasião em que precisei interromper o trabalho a pedido da professora Socorro, que argumentou estar muito ocupada com os preparativos do período de festividades e com a semana em si, repleta de programas diferentes para as crianças, tais como: cinema, teatro, brincadeiras diferentes e desfile de fantasias.

No final do semestre, mais uma vez, tive que dar uma pausa no trabalho. Socorro, demonstrando uma angústia imensa, confessou-me estar tensa em função da “semana de observação” das crianças para elaboração de relatórios e também da preparação da apresentação com as crianças para a festa de natal. A soma dessas demandas impossibilitava não só a ela, mas também a Isabel, de participarem da pesquisa naquele momento. Em função dessas interrupções, ao concluir o semestre, faltavam duas sessões de observação. Tendo isso em vista e também o fato de que alguns áudios de autoscopia e diálogo estavam com uma qualidade ruim, considerei retomar o trabalho de campo no ano seguinte. Em conversa com as duas participantes e com a coordenadora pedagógica, acordamos que eu concluiria as observações e repetiria os procedimentos de autoscopia e diálogos a partir de abril de 2020, na nova turma em que as profissionais estivessem lotadas. A definição do mês de abril se deu em função de uma demanda do campo. Em conversa com as educadoras, Isabel questionou se eu retornaria no período de adaptação das crianças. Refletindo sobre sua pergunta e conhecendo bem o contexto do primeiro bimestre letivo em ambiente de creche, ponderei sobre o quão difícil seria, para as educadoras, lidarem com esse momento tendo uma demanda a mais: a presença de uma pesquisadora. O início do ano letivo traz muitas demandas e tensões que são fruto das mudanças de educadores e crianças entre os agrupamentos, da inserção de novas crianças, do acolhimento de familiares, da estranheza entre crianças e educadores e de toda a imprevisibilidade própria dos começos.

Em março de 2020, às vésperas da retomada do trabalho de campo, a pandemia de Covid-19 acarretou na suspensão do atendimento educacional em Fortaleza, impossibilitando a continuidade da pesquisa naquele momento. Aguardei, na perspectiva de que essa interrupção fosse rápida, pretendendo retornar a campo logo que o atendimento fosse restabelecido. Nesse período, estive em contato, por telefone e mensagem, com Isabel e Socorro. Todavia, a situação pandêmica se agravou e as escolas não retornaram ao atendimento presencial em 2020, o que impossibilitou o fechamento do trabalho de campo como eu havia planejado.

O que apresento no quadro abaixo e nas próximas linhas, portanto, é o resultado do que, efetivamente, foi realizado no trabalho de campo e considerado na composição do *corpus* da pesquisa.

Tabela 8 - Sessões e horas efetivas de trabalho em campo

PROCEDIMENTO	PARTICIPANTE	SESSÕES	HORAS	TOTAL	
1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	1ª sessão	Socorro e Isabel	8	5h	38h
	2ª sessão	Socorro e Isabel		5h	
	3ª sessão	Socorro e Isabel		5h	
	4ª sessão	Socorro e Isabel		4h	
	5ª sessão	Socorro e Isabel		5h	
	6ª sessão	Socorro e Isabel		4h	
	7ª sessão	Socorro e Isabel		5h	
	8ª sessão	Socorro e Isabel		5h	
2 AUTOSCOPIA	a) Filmagem	-	-	28h*	33h28min
	1ª sessão	Socorro e Isabel	6	4h	
	2ª sessão	Socorro e Isabel		5h	
	3ª sessão	Socorro e Isabel		5h	
	4ª sessão	Socorro e Isabel		4h	
	5ª sessão	Socorro e Isabel		5h	
	6ª sessão	Socorro e Isabel		5h	
	b) Autoanálise	-	-	5h28min	
	1ª sessão	Socorro	6	1h01min	
	2ª sessão	Isabel		1h05min	
	3ª sessão	Socorro		1h05min	
	4ª sessão	Socorro		0h57min	
	5ª sessão	Isabel		1h03min	
	6ª sessão	Isabel		0h17min	
3 DIÁLOGOS ESPONTÂNEOS	1ª sessão	Socorro	3	1h38min	4h53min
	2ª sessão	Socorro		1h48min	
	3ª sessão	Isabel		1h27min	
TOTAL	-	-	23	76h21min	

Fonte: Acervo da pesquisa
Elaboração própria

Conforme disposto na tabela acima, no decorrer do segundo semestre de 2019, foram realizadas, portanto, 23 (vinte e três) sessões de trabalho de campo, abarcando os três procedimentos metodológicos: 1) observação participante, autoscopia e diálogos espontâneos. Os procedimentos somaram 76 horas e 21 minutos, sendo a observação participante, com 8 (oito) sessões e 38 horas, a estratégia que acumulou o maior tempo. Na sequência, vem a autoscopia, com 33 horas e 28 minutos, sendo 28 horas de sessões de filmagem e 5 horas e 28 minutos de sessões de autoanálise das professoras. Por último, estão os diálogos espontâneos, com 3 (três) sessões, contabilizando 4 horas e 53 minutos.

A pedido das educadoras, que argumentaram ser mais tranquilo me receber no período da tarde, concentrei o trabalho de campo nesse horário. Todavia, em relação às observações, principal procedimento metodológico adotado, acordamos dividi-las igualmente nos dois horários, de modo a contemplar toda a rotina das profissionais. Também solicitei autorização para realização de, pelo menos, uma

observação no ambiente de formação continuada das professoras. O mesmo não ocorreu com a assistente educacional, em função de não haver um trabalho formativo perene com essas profissionais.

Das 8 (oito) sessões de observação, uma delas foi realizada no polo de formação da professora Socorro, e as demais, no CEI, compreendendo os ambientes e momentos coletivos, assim como a sala referência da turma do Infantil I. Na observação realizada durante a formação, apenas a professora Socorro e as formadoras tiveram conhecimento do meu papel. Inseri-me na turma como mais uma professora da rede municipal de ensino e participei normalmente da formação.

Ao iniciar o processo observacional, tomei conhecimento de que a turma Infantil I possuía uma rotina fixa com horários definidos previamente. Ao realizar as sessões de observação, procurei contemplar os diferentes tempos e espaços previstos na rotina para as vivências das educadoras e crianças. Nos dias de observação no período da tarde, eu chegava ao CEI antes das 13h, momento em que as famílias das crianças do período vespertino também estavam chegando para deixarem-nas na creche. Em geral, esse momento de agitação provocava a interrupção do sono das crianças das turmas integrais, como o Infantil I, o que, visivelmente, desagradava as educadoras dessas turmas, incluindo Socorro e Isabel. Às 13h, eu iniciava a sessão de observação na sala referência dos bebês. Nesse momento, eles estavam descansando e, geralmente, alguns já estavam acordados. Em silêncio, eu entrava, colocava um colchonete no fundo da sala e sentava, como fazia a profissional que estava responsável por eles. A rotina da tarde incluía, necessariamente: a organização dos colchonetes, o lanche, a brincadeira no parque ou pátio, o banho e o jantar. Apenas uma vez, observei algo diferente: a organização de uma roda de leitura. No período da manhã, as observações eram iniciadas às 7h, momento de chegada dos familiares com as crianças. Apesar de uma rotina bastante restrita, as manhãs eram sempre mais diversificadas. Ademais, havia a possibilidade de observar o momento inicial do descanso, quando, finalmente, as educadoras podiam desacelerar um pouco.

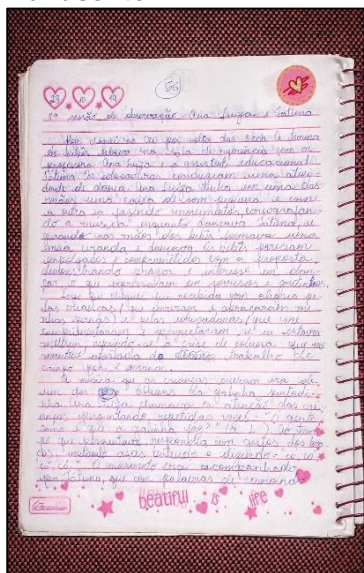
Nos primeiros dias de observação, o incômodo era visível nas ações, na linguagem corporal, no olhar apreensivo das profissionais. Percebi, diversas vezes, que, quando me viam anotar algo no diário de bordo, corrigiam postura, mudavam entonação da voz com as crianças etc. Considero que essa insegurança é esperada

e natural, pois é difícil ser observado e, apesar de eu ter repetido incontáveis vezes que meu intuito não era avaliar, muito menos julgar, foi inevitável que as educadoras tivessem esses sentimentos em alguma medida. A aproximação entre mim e as colaboradoras, a convivência, a troca de ideias favoreceu a confiança e, aos poucos, elas foram agindo com mais naturalidade.

Os recursos materiais utilizados no processo de observação consistiram em um diário de bordo físico (caderno com espiral da marca Cardesil, com duzentas folhas, medindo 199mm de largura por 270mm de altura); um aparelho telefônico móvel (marca Motorola, modelo moto g8); e canetas esferográficas de cores distintas (marca Triz, modelo slide, ponta média de 1mm, nas cores azul, preto e vermelho) para destacar anotações distintas, como ideias, descrições, opiniões etc.

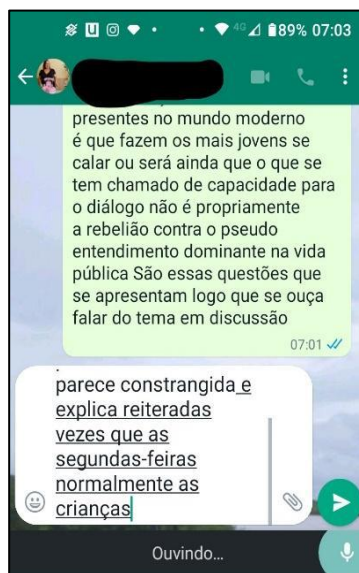
Quanto aos registros, foram utilizados três tipos durante as observações: 1) texto manuscrito, predominantemente (Imagem 72); 2) transcrição automática de áudio por meio de ferramenta do aplicativo de mensagens WhatsApp (Imagem 73); e, 3) registro imagético em fotografia ou vídeo (Imagem 74).

Imagem 72 - Registro 1 utilizado no procedimento de observação: texto manuscrito



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 73 - Registro 2 utilizado no procedimento de observação: áudio transcrito



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 74 - Registro 3 utilizado no procedimento de observação: fotografia



Fonte: Acervo da pesquisa

Com esse material levado comigo a todo momento, procurei ser o mais fiel possível à descrição das cenas, dos espaços, das ações dos sujeitos, evitando fazer julgamentos, análises, considerações, comparações etc. Se, porventura, vinha-me ao

pensamento uma ideia interpretativa, uma associação de algum evento com teorias ou outras situações, enfim, um *insight*, utilizava a ferramenta de transcrição automática de áudio do aplicativo de mensagens do meu celular para registrar o tópico em poucas palavras, evitando perder a ideia. Após me ausentar do campo, voltava ao texto transcrito e retomava a ideia, desenvolvendo-a com mais cuidado. Com o celular, também registrava fotografias, que me ajudavam, posteriormente, a descrever um espaço ou cena com mais detalhes. O registro das observações em tempo real, em locais como parque externo e banheiro, por exemplo, tornava-se quase impossível, pois não havia onde nem como apoiar o diário para fazer anotações. Nesses casos, principalmente no parque, eu mantinha o diário de bordo próximo e quando havia algo que eu julgava importante registrar, afastava-me para escrever. Comumente, alguma criança me seguia para perguntar o que eu estava fazendo. Após o trabalho de campo, refleti sobre essas dificuldades e pensei que teria sido melhor utilizar um bloco de anotações de bolso para essas situações, em função da facilidade de manuseio, ou, ainda, um equipamento eletrônico como tablet ou o próprio celular.

O procedimento de autoscopia, conforme já esclareci, é composto por dois momentos distintos, que exigem ações procedimentais, espaços, condições, equipamentos e materiais, também distintos. A primeira ação procedimental realizada foi a filmagem das interações das educadoras com as crianças. A segunda ação procedimental foi a autoanálise das professoras; ou a autoscopia, propriamente. Em se tratando da videogravação, destaco que, embora exista a possibilidade de outra pessoa que não o pesquisador de realizar as filmagens, nessa pesquisa, esse processo foi realizado por mim. Considero que o olhar do pesquisador é fundamental não apenas na análise, mas na captação dos dados, pois defendo que não há neutralidade na ação de quem observa e registra. Ao filmar as educadoras, pude fazer importantes observações que, embora não registradas, afetaram minha compreensão da realidade vivenciada por elas. Nessa etapa do procedimento, fiz uso dos seguintes recursos materiais: uma câmera filmadora digital (marca Sony, modelo DCR-SX2); um carregador de bateria para câmera filmadora digital (marca Sony); um cartão de memória (marca Sandisk, SDSDQM, com 32GB) para armazenamento de dados; e um suporte tripé flexível universal para câmera e celular (marca Mb Tech, 25cm, modelo Mb84206). Nas autoscopias, foram utilizados como forma de registro: 1) vídeo (na primeira fase); 2) texto manuscrito em bloco de anotações e 3) áudio (segunda

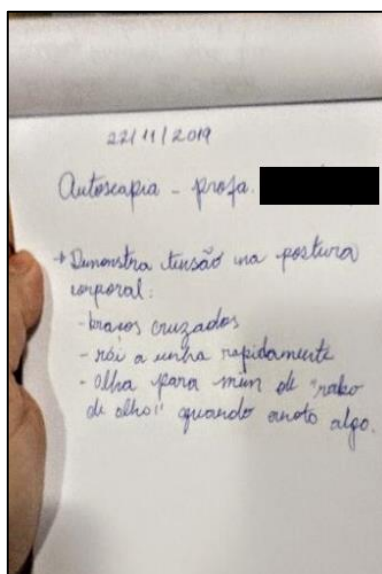
fase).

Imagem 75 - Registro 4 utilizado no procedimento de autoscopia: vídeo



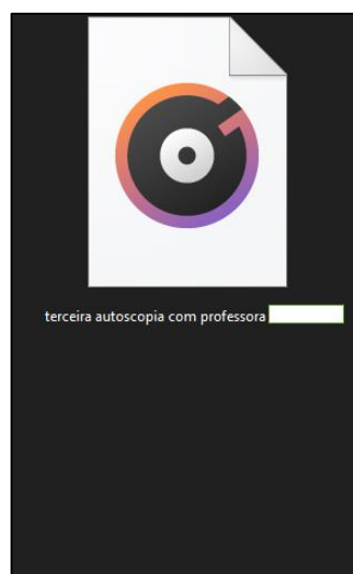
Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 76 - Registro 5 utilizado no procedimento de autoscopia: texto manuscrito



Fonte: Acervo da pesquisa

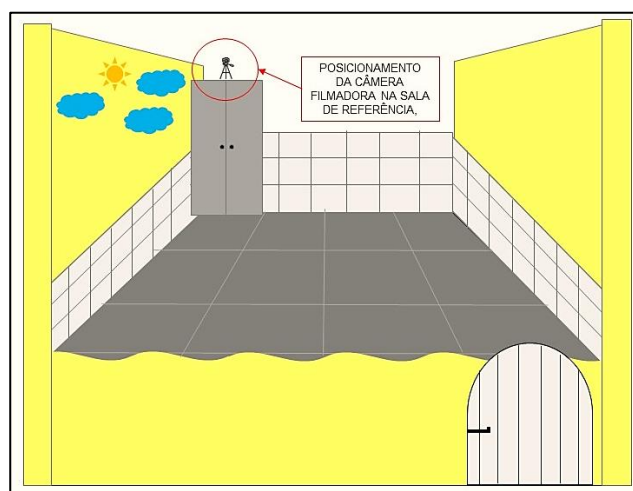
Imagem 77 - Registro 6 utilizado no procedimento de autoscopia: áudio



Fonte: Acervo da pesquisa

Assim como ocorreu nas sessões de observação, nas sessões de filmagens, também procurei contemplar diferentes espaços e tempos da rotina diária das educadoras com a turma. Para captar as imagens em movimento, utilizei-me de um suporte estabilizador para acomodar a câmera. Na maioria das situações registradas na sala referência, o suporte era fixado no alto do armário localizado no fundo da sala, como mostra a Imagem 78.

Imagem 78 - Desenho da sala referência do Infantil I, com a indicação de localização da câmera filmadora



Fonte: Acervo da pesquisa
Elaboração própria

As estratégias de usar a câmera na mão, assim como a de deixá-la fixa em um tripé no chão, foram descartadas na primeira testagem do equipamento. Nas duas possibilidades, as crianças ficaram muito agitadas, curiosas com a presença da câmera. Naturalmente, queriam pegar no equipamento, explorá-lo, ver-se na tela. Notei também que a professora e a assistente educacional ficaram incomodadas, ao me verem operando a câmera. Muitas vezes, ao me perceberem direcionando-a para uma cena, perguntavam o que eu estava filmando ou por que filmar aquela situação. A ideia de usar um suporte, que poderia ser fixado no alto do armário ou em outro local fora do campo regular de visão das professoras e crianças, funcionou melhor. Na primeira sessão, tanto as crianças quanto as profissionais ficaram atentas à novidade. Mas, com o passar do tempo, foram se habituando à presença do equipamento e, muitas vezes, até esqueciam da câmera. De todo modo, sempre que eu ia iniciar a gravação, informava que estava indo ligar a câmera. Nos outros espaços do CEI, quando possível, a câmera era fixada em uma grade, galho entre outros, mas, quando não era possível, eu filmava segurando-a, o que sempre provocava incômodo às educadoras e, por consequência, a mim, além de despertar a curiosidade nas crianças. Por isso, essa situação foi evitada ao máximo.

Após as sessões de filmagem, o material videogravado era armazenado em uma pasta no notebook. As seis sessões de campo para realização do procedimento de filmagem resultaram em um total de 1.141 (mil cento e quarenta e

um) minutos e 27 (vinte e sete) segundos de registro em vídeo, o que corresponde a 19 (dezenove) horas, 1 (um) minuto e 27 (vinte e sete) segundos. Esse material foi sendo organizado em paralelo às sessões de campo, necessidade que se revelou em função da seleção e preparação dos vídeos para as autocopias.

No segundo momento do procedimento de autoscopia, ou seja, nas sessões de autoanálise, também denominadas de autoscopias das educadoras, além das canetas e do aparelho celular utilizados nas sessões de observação e já descritos, foram necessários outros materiais: um computador notebook (marca Lenovo, modelo ideapad S-145); um fone de ouvido com abafadores (marca Concise Fashion Style, modelo headset gamer GM-002); e um bloco de anotações (tamanho 10 x 15 cm, com 100 páginas).

As sessões autoscópicas eram iniciadas sempre com um momento de conversa casual, a fim de deixar a participante mais à vontade. Passados cerca de cinco minutos, eu perguntava à colaboradora se ela autorizava a gravação de suas falas. Após ouvir sua resposta positiva, o gravador era ligado e ela era avisada de que, a partir dali, a sessão seria gravada sem interrupção. As considerações das participantes eram capturadas por meio de áudio digital, utilizando-se, para esse procedimento, o aparelho celular e o aplicativo de gravação de voz Splend Apps. É relevante frisar que, antes de decidir pela forma de registro das sessões em áudio, solicitei às participantes filmá-las. Esse seria o procedimento mais viável, pois, além do registro das falas, captaria a linguagem corporal, o ambiente, as interrupções, as pausas e outros elementos da comunicação. Todavia, as educadoras não autorizaram esse procedimento. Sugeri, então, a gravação em áudio e elas aceitaram sem resistência. Durante as sessões, utilizei-me também da escrita em um pequeno bloco de anotações, para fazer o registro de suas reações e comportamentos, uma vez que esses elementos não são capturados em áudio.

O material das sessões de autoanálise, como já foi ressaltado, foi sendo editado ao longo do processo de videogravação. Após assistir aos vídeos, eu selecionava os trechos que seriam exibidos às educadoras e, em seguida, editava o material, recortando as partes selecionadas e salvando em novo arquivo. Nesse processo, apoiado nas orientações de Larocca (2002), selecionei “unidades de sentido”, ou seja, trechos de vídeo contendo cenas que foram utilizadas nas sessões de autoscopia. A escolha das cenas teve como critério a relevância da situação para

a reflexão das educadoras sobre a escuta às crianças. Isto, todavia, não significa que todas essas unidades de sentido apresentassem conteúdo de efetivação da escuta. As cenas podiam trazer tanto situações nas quais a escuta se fazia notar, quanto atitudes de ausência da escuta nas quais esta se fazia necessária ou outros elementos relacionados à escuta ou à não-escuta.

Os vídeos utilizados nas sessões autoscópicas, portanto, possuíam tamanhos variados, visto que o critério de seleção empregado não foi o tempo e sim a definição de unidade de sentido. O trajeto percorrido até a definição das unidades de sentido dos vídeos se iniciava com a “assistência” do vídeo resultante de uma sessão de filmagem. A assistência é definida por Viana (2009) como uma decodificação que exige a compreensão dos significados tanto das unidades elementares quanto da totalidade do material videogravado. Nesse aspecto, o movimento descrito pelo autor se assemelha ao princípio hermenêutico do todo e das partes.

Nessa pesquisa, procedi a duas assistências dos vídeos. Na primeira, identifiquei unidades de sentido e atribuí a elas expressões ou palavras-chave, utilizando um instrumental⁷³ cujo recorte é apresentado na imagem 79. Como fica evidenciado, os termos que indicam as unidades de sentido são bastante variados. Nesse exemplo, são 12 (doze) termos utilizados em 1 (um) vídeo de 6 (seis) minutos. Ao lado de cada um deles, acrescentei a identificação dos sujeitos a quem se referiam, visando facilitar a compreensão no momento de leitura do instrumental para agrupamento das unidades de sentido em unidades temáticas.

Após a primeira assistência dos vídeos e preenchimento desses instrumentais, procedia a leitura de todos eles. Na imagem 80, mostro o detalhe do documento após a sua leitura. Nesse exercício, inspirado na metodologia da ATD para o trabalho com textos, ia grifando os termos com marcadores de texto de cores distintas, utilizando, para termos com sentidos semelhantes, a mesma cor. Isso me permitiu, posteriormente, agrupar diversas unidades de sentido em um só tema ou unidade temática.

⁷³ Apêndice K

Imagem 79 - Instrumental para assistência e decodificação dos vídeos preenchido com palavras-chave

PARTICIPANTES: Ana, Socorro, AEL Sobel, crianças	
LOCAL: sala de referência; laboratório	
EXPRESSÕES OU PALAVRAS-CHAVE	TEMPO NO VÍDEO
quase ciclone - bebês	01 min 00 seg.
Compulsivos - bebês	02 min 47 seg.
apenas/sozinha - Socorro	02 min 59 seg.
Envolvimento - Socorro	03 min 17 seg.
Beata/pararia no brincar - Socorro	03 min 42 seg.
Platina	04 min 06 seg.
Risos/risotinha - funcionárias	04 min 39 seg.
Contrangimento - Socorro	05 min 02 seg.
Insegurança/levanta - Socorro	05 min 42 seg.
Arbitrariedade/fun da exp. - Socorro	06 min 04 seg.
Partiste/choro - bebês	06 min 12 seg.
vão esaltar	06 min 55 seg.

Fonte: Acervo da pesquisa
Elaboração própria

Imagem 80 - Detalhe do instrumental após a leitura e identificação de unidades de sentido

PARTICIPANTES: Ana, Socorro, AEL Sobel, crianças	
LOCAL: sala de referência; laboratório	
EXPRESSÕES OU PALAVRAS-CHAVE	TEMPO NO VÍDEO
quase ciclone - bebês	01 min 00 seg.
Compulsivos - bebês	02 min 47 seg.
apenas/sozinha - Socorro	02 min 59 seg.
Envolvimento - Socorro	03 min 17 seg.
Beata/pararia no brincar - Socorro	03 min 42 seg.
Platina	04 min 06 seg.
Risos/risotinha - funcionárias	04 min 39 seg.
Contrangimento - Socorro	05 min 02 seg.
Insegurança/levanta - Socorro	05 min 42 seg.
Arbitrariedade/fun da exp. - Socorro	06 min 04 seg.
Partiste/choro - bebês	06 min 12 seg.
vão esaltar	06 min 55 seg.

Unidades de sentido de acordo com a proposta de Socorro

A unidade 9 é apropriada do contexto

Fonte: Acervo da pesquisa
Elaboração própria

Com as unidades temáticas compostas, era realizada a segunda assistência dos vídeos, momento no qual eu realizava um refinamento das unidades de sentido por meio da sua reescrita. No quadro abaixo, extraído do instrumental de construção das unidades temáticas, é possível notar que as unidades de sentido, identificadas no processo de assistência do vídeo por meio de termos curtos, foram refinadas e reescritas de modo a tornarem-se mais compreensíveis. Tomo como exemplo a unidade de sentido 9 (nove). Na primeira etapa de assistência do vídeo, ela aparece grafada da seguinte forma: “insegurança/levanta – Socorro”. No processo de reescrita, ela ganha a seguinte redação: “Após algumas falas que reprovam a ‘bagunça’ das crianças, Socorro demonstra insegurança e levanta-se, passando a tentar controlar o movimento das crianças”. Essa lapidação foi possibilitada a partir da segunda assistência do vídeo, o que favoreceu a ampliação e amadurecimento da compreensão das cenas. Nesse exemplo, no qual utilizei apenas um trecho de vídeo de pouco mais de 6 (seis) minutos, 12 (doze) unidades de sentido dão origem a 3 (três) unidades temáticas de vídeo.

Quadro 17 - Recorte de instrumental utilizado para a construção de unidades temáticas no vídeo⁷⁴

PARTICIPANTES: PROFESSORA SOCORRO, AEI ISABEL, CRIANÇAS DO INFANTIL I		
LOCAL: SALA REFERÊNCIA E ESPAÇO LATERAL COBERTO DA SALA REFERÊNCIA		
TEMPO NO VÍDEO	UNIDADES TEMÁTICAS	UNIDADES DE SENTIDO
1' a 4'05"	Exercícios de escuta da professora Socorro ao propor uma experiência desejada pelas crianças	1. A curiosidade dos bebês em relação aos materiais.
		2. A empolgação dos bebês ao serem escutados no seu desejo de explorar.
		3. Socorro vivencia momentos de apuros para manter o controle do grupo, após a saída de Isabel para o lanche.
		4. Socorro está bastante envolvida e parece satisfeita com a proposta.
		5. Socorro assume uma postura escutante e de parceira, ao aceitar o convite dos bebês para brincar com eles.
4'06" a 6'03"	O olhar julgador do outro reflete negativamente na capacidade de escuta de Socorro	6. Forma-se uma plateia de funcionários para observar a proposta e especular.
		7. Socorro percebe os risos, o escárnio, escuta críticas de colegas de trabalho.
		8. A atitude das colegas deixa Socorro constrangida.
		9. Após algumas falas que reprovam a "bagunça" das crianças, Socorro demonstra insegurança e levanta-se, passando a tentar controlar o movimento das crianças.
6'04" a 7'59"	A ausência da escuta de Socorro aos bebês	10. Socorro toma uma decisão arbitrária ao resolver encerrar a experiência sem prévio aviso ou combinado com os bebês.
		11. Os bebês choram em protesto, ao fim da experiência.
		12. Socorro não escuta os bebês. Ignora seus protestos e os conduz ao banho.

Fonte: Acervo da pesquisa
Elaboração própria

Definidas as unidades temáticas e anotados os períodos aos quais elas correspondiam no vídeo, o arquivo era, então, pré-editado, extraindo-se dele e salvando-se separadamente o trecho referente àquele tema. É importante destacar que uma unidade temática pode emergir em mais de uma parte de um mesmo vídeo; e que as unidades temáticas utilizadas em uma sessão autoscópica podem pertencer a um mesmo vídeo ou a vídeos diversos.

No quadro que se segue, apresento extrato do instrumental utilizado na edição de vídeos, que traz as 3 (três) unidades temáticas já referidas e acrescenta outras 3 (três). Note-se que as unidades de sentido podem aparecer no vídeo uma vez apenas, como no caso da unidade cinco, ou em diversas partes do vídeo.

⁷⁴ Adotamos a convenção métrica de unidade de tempo chamada "plica", representada por aspa simples para referir-se a minuto e aspas duplas para referir-se a segundo (nota do revisor).

Quadro 18 - Recorte de instrumental utilizado na edição final dos vídeos com as unidades temáticas

PARTICIPANTES: Professora Socorro, AEI Isabel, crianças do Infantil I		
LOCAL: Sala referência e espaço lateral coberto da sala referência, parque e banheiro		
UNIDADES TEMÁTICAS	TEMPO NO VÍDEO	ARQUIVO FINAL
1. Exercícios de escuta da professora Socorro ao propor uma experiência desejada pelas crianças	1' a 4'05"	2019-09-23-VÍDEO 1- AUTOSCOPIA- PROFESSORA-SOCORRO
	32'10" a 36'45"	
2. O olhar julgador do outro reflete negativamente na capacidade de escuta de Socorro	17'14" a 19'04"	2019-09-23-VÍDEO 2- AUTOSCOPIA- PROFESSORA-SOCORRO
	84'09" a 89'02"	
3. A ausência da escuta de Socorro aos bebês	06'04" a 07'59"	2019-09-23-VÍDEO 3- AUTOSCOPIA- PROFESSORA-SOCORRO
	36'58" a 40'15"	
	56'51" a 58'28"	
4. A ausência da escuta de Isabel aos bebês	21'30" a 24'13"	2019-09-25-VÍDEO 1- AUTOSCOPIA-AEI-ISABEL
	96'10" a 99'02"	
	112'34" a 118'17"	
5. A falta de tempo reflete na escuta de Socorro	44'28" a 47'16"	2019-09-23-VÍDEO 4- AUTOSCOPIA- PROFESSORA-SOCORRO
6. A falta de tempo reflete na escuta de Isabel	63'24" a 67'11"	2019-09-25-VÍDEO 2- AUTOSCOPIA-AEI-ISABEL
	172'13" a 186'32"	

Fonte: Acervo da pesquisa
Elaboração própria

Na ocasião das sessões autoscópicas, foram vivenciadas algumas dificuldades relacionadas ao tempo e ao espaço. A princípio, tive dificuldades para encontrar, dentro da rotina das participantes, um tempo disponível para realização das sessões. No caso da professora Socorro, a solução encontrada foi utilizar uma parte do seu período de planejamento, apesar de ela estar bastante atarefada nesses dias, com a escrita dos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Em relação à AEI Isabel, foi mais complexo em função de ela não ter previsto, na rotina, nenhum período de ausência de sala, apenas o tempo de almoço e lanche. Para garantir sua participação nesse momento da pesquisa, a coordenadora Conceição negociou com Isabel sua liberação da sala referência após o horário de almoço nos dias das autoscopias. O tempo de ausência de Isabel fora contabilizado e ficou como um crédito para a coordenação utilizar quando necessário. Essa é uma prática comum na cultura do CEI Quintal das Brincadeiras. Uma política interna da qual se beneficiam gestão e funcionários.

Sanada a questão do tempo, vi-me diante da inexistência de espaço no CEI para a realização das sessões autoscópicas. A técnica deve ser realizada em local reservado e silencioso, garantindo uma atmosfera de tranquilidade e a privacidade do

participante, pois é um procedimento que expõe o sujeito, tocando em questões pessoais e emocionais. No CEI, todavia, não há locais com essas características. A estrutura da instituição é básica, composta por salas de referência, sala administrativa, sala de professoras, cozinha e banheiros. Além disso, todas as dependências da instituição estão ocupadas em cem por cento do tempo. Mais uma vez, recorri à coordenadora e solicitei autorização para que as educadoras se ausentassem do CEI nas tardes das autoscopias. Todavia, Conceição não concedeu a liberação das funcionárias argumentando o receio de ter algum aborrecimento por descumprir orientações das instâncias administrativas superiores. Como solução, ofereceu, gentilmente, a sala da coordenação para utilizarmos durante as sessões, garantindo que, apesar das muitas demandas de trabalho, teríamos a chave da sala e poderíamos utilizá-la sem problema nos dias planejados.

Essa situação, algumas vezes, gerou tensão em alguns funcionários que não concordaram com a decisão da coordenadora. Na prática, todavia, o uso da sala da coordenação pedagógica não se mostrou viável. Além de acomodar a coordenação, essa sala funciona como secretaria, depósito de livros, brinquedos e outros materiais pedagógicos. Ali, também fica o bebedouro e o telefone fixo utilizado pelas funcionárias. Sendo assim, o fluxo de demandas e o trânsito de pessoas na sala da coordenação é grande. Na primeira sessão autoscópica, Conceição me entregou a chave da sala e me avisou que se ausentaria, mas que eu poderia ficar à vontade. Naquela tarde, ocorreram quatro interrupções de pessoas que precisavam telefonar, beber água ou apanhar algum material. Na segunda sessão, ao chegar no CEI, a coordenadora não se encontrava. Quem estava responsável pela sala da coordenação era Cícera, a porteira do CEI, que agiu de modo desagradável e tratou Isabel com grosseria, quando ela explicou que precisávamos ficar a sós na sala. Cícera, que, na ocasião da nossa chegada, estava dormindo em um colchonete na sala, durante seu horário de descanso, falou irritada: “Agora deu, né, Isabel!? A Conceição me deixou responsável pela sala e ninguém vai ficar aqui não. A sala é da coordenação, só quem tem a chave daqui além dela é eu”. (BLOCO DE ANOTAÇÕES, 2019a). Percebendo o clima ruim que havia se instalado entre as duas, e notando que Cícera sequer havia direcionado o olhar para mim, ignorando minha presença, convidei Isabel, visivelmente desconcertada, para sairmos da sala. Fomos até a “Casinha do Paulo Freire”, um espaço ao lado do parque onde, sentadas no chão,

conversamos por algum tempo e, depois, iniciamos a autoscopia. Nas sessões seguintes, utilizamos a sala da coordenação mais uma vez, mas as demais sessões foram realizadas na área externa do CEI, na “Casinha de Paulo Freire”. Só após a conclusão das seis sessões autoscópicas, quando ouvi os áudios, percebi que a qualidade estava comprometida em função do ruído do vento, muito forte no ambiente externo, e do barulho de música e falas de pessoas vindo da rua.

Concluída a exposição sobre a autoscopia, passo a descrever o último procedimento metodológico: o “Diálogo Espontâneo”.

Durante esse procedimento, enfrentei as mesmas dificuldades de tempo e espaço que ocorreram durante a autoscopia e sobre as quais já me reporte. Portanto, é dispensável repetir esse relato. O diálogo, da forma como aconteceu, não foi um procedimento planejado *a priori*. O projeto mencionava um procedimento de diálogo sem, todavia, especificá-lo. A ideia, porém, era realizar um diálogo com uma estrutura de perguntas e respostas sobre a escuta docente.

Nas sessões de observação, porém, foi se evidenciando a necessidade das educadoras de conversarem. Muitas vezes, demandavam-me uma escuta que se tornava inviável em função da intensa atividade do cotidiano da creche. Sempre que iniciávamos uma conversa, o assunto era interrompido pelos tempos da rotina ou pela necessidade de uma intervenção junto às crianças. Isso foi me sinalizando, ao longo do trabalho de campo, que talvez precisasse me valer de algum procedimento que possibilitasse esse espaço de diálogo e escuta. Um momento de acolhimento das demandas que as educadoras me traziam. Foi, porém, na tentativa de realização da primeira sessão autoscópica, com a professora Socorro, que essa necessidade foi explicitada verbalmente.

A autoscopia é um procedimento alicerçado na linguagem monológica em detrimento do diálogo. Neste sentido, o intuito do procedimento que estava sendo realizado era conduzir a participante à autoanálise e à reflexão sobre sua escuta, movimento mediado pela revisitação de suas práticas capturadas nas cenas de vídeo assistidas. Embora esse aspecto tenha sido bem esclarecido antes de iniciarmos, a professora Socorro insistia em parar o vídeo para conversar comigo sobre outros assuntos, fazer perguntas, falar sobre momentos de sua formação e trazer elementos sem relação com o tema dos vídeos. Essa atitude me pareceu, inicialmente, uma fuga da difícil missão de se observar e refletir sobre as próprias práticas. Em dado

momento, reforçei que o objetivo do procedimento era ela se perceber em ação e que não me cabia, como pesquisadora, analisar, avaliar ou intervir em suas posturas ou em sua fala. Ela verbalizou, nesse momento, sua necessidade de conversar, dizendo: “Ahhh!!! É porque eu pensei que ia ter esse momento... da gente trocar ideia, de falar das minhas coisas de formação... daqui, sabe...?” (CADERNO DE TRANSCRIÇÃO DE AUTOSCOPIAS, 2019). A sua insegurança e o desconforto com a situação eram bem evidentes, percepção que me levou a cancelar aquela sessão de autoscopia e a abrir espaço para um diálogo desprezioso, o que, posteriormente nomeei de “Diálogo Espontâneo”.

Após interromper o vídeo, expliquei para a professora Socorro que não faríamos a autoscopia naquele momento, pois havia notado sua necessidade de dialogar. Entendi que cancelar a sessão para que pudéssemos conversar livremente era o melhor caminho. Após obter sua autorização, iniciei a gravação do diálogo. Logo que liguei o gravador, a professora Socorro, demonstrando ansiedade, perguntou, gaguejante, o que deveria falar, se deveria dizer seu nome, sua profissão, sua idade etc. Tomei a fala e tentei tranquilizá-la dizendo que conversaríamos livremente sobre o que ela desejasse. Seriam suas demandas, portanto, o leme do diálogo. Fez-se um silêncio incômodo o qual decidi interromper iniciando o diálogo.

Em uma atitude espontânea e intuitiva, não poderia ter falado sobre outra coisa que não minhas demandas afetivas e emocionais. Sem a pretensão de sustentar qualquer imagem, permiti-me falar sem filtros acadêmicos. Deixei a pesquisadora de lado para assumir a mulher, mãe, trabalhadora, assim como Socorro. E, comprovando o que disse, sabiamente, o evangelista Lucas, minha boca falou sobre aquilo que transbordava no meu coração. Mas o que seria? Minha fala irrefletida trouxe à luz elementos autobiográficos, percorrendo acontecimentos marcantes da minha vida, tanto no âmbito pessoal quanto acadêmico e profissional. Em seguida, verbalizei que ela ficasse à vontade para também falar sobre si, comentar minha fala ou fazer perguntas. Percebi que a minha abertura ao diálogo refletiu decisivamente na postura da professora Socorro, que, aparentemente menos ansiosa, com uma leveza no semblante, passou a conversar sem receios, dispondo-se, também ela, a abrir as cortinas da sua vida para mim. Isso me sinalizou a necessidade de, nesse tipo de proposta, o pesquisador se despir de suas armaduras, colocar-se de forma vulnerável, sem receios, diante do participante como forma de construir uma ponte de

confiança entre si. Socorro apresentou-se brevemente e fez algumas perguntas sobre minha trajetória profissional e formativa. Partindo dos elementos trazidos por ela na sua fala – infância, formação e trajetória profissional –, fui conduzindo o diálogo, que se estendeu por mais de uma hora.

No final da tarde, quando me despedi da professora Socorro e agradei pela sua disponibilidade, ela me questionou: “Mas serviu de alguma coisa pra pesquisa essa conversa?”. Com uma segurança que não era real, mas, sem querer desanimá-la, falseei a resposta afirmando que sim, havia sido muito produtiva nossa tarde. Destaquei também, e, nesse caso, houve clareza e sinceridade, o quão positivo havia sido aquele momento para a nossa aproximação. Todavia, saí de campo com um sentimento de frustração por não ter conseguido promover a autoscopia como havia planejado. Aquela nossa conversa, embora bastante agradável, pensei, não atenderia a qualquer intuito da pesquisa. Na noite do mesmo dia, porém, eu mudaria de opinião. Após ouvir o áudio do nosso diálogo, percebi que, embora o diálogo não trouxesse tantos elementos para a discussão sobre escuta, especificamente, ele trazia elementos contextuais importantes para compreender questões mais gerais relacionadas às condições e aos sujeitos envolvidos no contexto da escuta docente, como questões emocionais; de saúde, insatisfação com as condições de trabalho, queixas sobre o abandono das famílias às crianças, sobre a rotina cansativa, entre outros temas. Ali, pela primeira vez, veio-me um *insight* sobre a relação entre escuta, tempo e espaço, pois as queixas de Socorro, em última instância, estavam relacionadas a essas duas dimensões. A partir daí, incluí entre os procedimentos metodológicos, a realização de sessões do que denominei diálogos espontâneos: sessões de diálogos sem estrutura, plano, tema ou roteiro, caracterizados pela livre demanda de participante e pesquisador.

Em virtude de suas vicissitudes e da completa impossibilidade de controle de dados, considero que os diálogos espontâneos não respondem bem a pesquisas que trabalhem com categorias a priori. Seu potencial, todavia, pode servir bem às pesquisas com abertura à observação do evento e com interesse na originalidade, pois favorece a emergência de temas ou categorias não vislumbrados. Além da possibilidade de fornecer informações contextuais, vislumbrei, nesses diálogos, a possibilidade de maior aproximação entre mim e as participantes da pesquisa, fortalecimento da confiança delas em mim e a quebra da resistência das educadoras

em se posicionarem acerca de suas práticas e de sua escuta.

As sessões de diálogo requerem pouco material, pois o principal recurso é humano. Assim, utilizei-me apenas de um aparelho celular para o registro do diálogo em áudio. Entendo que o registro também pode ser uma possibilidade de procedimento, embora receie que a presença da câmera possa inibir o participante. Já o registro escrito me parece inapropriado, afinal, o pesquisador precisa estar entregue a esse momento. Ao todo, realizei três sessões de diálogos com as duas educadoras. A ideia era que cada participante protagonizasse duas sessões. Todavia, em função da dificuldade de tempo, Isabel só participou de uma. As três sessões somaram 4 (quatro) horas e 53 (cinquenta e três) minutos de áudio gravado, o que corresponde a sessões médias de 1 (uma) hora e 37 (trinta e sete) minutos. É importante destacar, no entanto, que o tempo é bastante variável, visto que a sessão se baseia na livre demanda dos participantes por dialogar. A referência temporal do “Diálogo Espontâneo”, portanto, é Aion e não Chronos.

Descritos os procedimentos metodológicos do trabalho de campo, convém uma notícia acerca do encerramento desse processo. Como venho repetindo, condições adversas interferiram na pesquisa de campo; e isso não seria diferente no momento de fechamento dos trabalhos.

O momento de encerramento do trabalho de campo é um passo fundamental da investigação científica, pois, embora se tenha a clareza do inacabamento do processo e dos dados, dá-se um ritual de fechamento de uma etapa fundamental que abre portas para a fase de análise. É esperado que, ao encerrar o campo, o pesquisador promova, de alguma forma, um momento simbólico, faça uma devolutiva aos sujeitos acerca do que foi pesquisado.

Nessa pesquisa, considerando que eu não estaria com as crianças do Infantil I no ano seguinte, quando a pesquisa seria encerrada, quis ter um momento de despedida com eles. Planejei, então, uma tarde de brincadeiras e confraternização em novembro, no dia do meu aniversário. Foi o modo que encontrei de dividir com eles esse momento que tem uma importância vital para mim, um dia de celebração da vida para eu agradecê-los pelo encontro com a infância, que me possibilitou agradecer pelo carinho, pelo acolhimento e também para me despedir das crianças, já que as educadoras eu deveria voltar a encontrá-las no semestre seguinte para concluir o trabalho de campo.

A confraternização com as crianças aconteceu na própria sala referência. Levei bolo, doces, refrigerante, lanche e balões. A professora Socorro, que, nesse dia, estava em planejamento, auxiliou-me a levar tudo para a sala e me apresentou à professora, com quem ela e Isabel já haviam combinado tudo.

Foi uma tarde divertida e emocionante. Fizemos uma roda de conversa com os bebês na qual Socorro explicou que eu já havia terminado meu trabalho e que agora eu ia para outra creche. Os pequenos apenas me olhavam como se tentassem entender. Abraão, um dos dois gêmeos da turma, que se apegara muito a mim, logo buscou meu colo. Quando Socorro me passou a fala, eu me emocionei. Transcrevo abaixo minha fala extraída de um vídeo desse momento:

Oi, meus amores. Vocês estavam com saudades de mim? Eu estava com tanta saudade! Sabia que eu adorei ficar com vocês aqui e ser a “tia Rosa” de vocês? Vocês lembram do meu caderno, onde eu escrevi as histórias de vocês? Então, eu já terminei de escrever. Já tem bastante história legal, foto, vídeo de vocês, da tia Socorro e da tia Isabel. Por isso que eu preciso ir pra outra creche pra escrever mais histórias sobre outras crianças e sobre outras professoras, certo? Então eu quero dizer uma palavrinha pra vocês e pra Socorro e pra Isabel: Obrigada! E quero pedir uma coisa: quem quer me dar um abraço?” (TRANSCRIÇÃO DE VIDEO, 2019).

Ao notarem minha emoção, as crianças se jogaram sobre mim quase todas ao mesmo tempo para me abraçarem. Fingi ser derrubada por elas, que se divertiram com a situação fazendo alarido. Socorro logo interrompeu dizendo que tinha surpresa. Então, concluí minha fala dizendo: “Olha só, como hoje eu tô muito feliz porque vocês me deixaram escrever no meu caderno a história de vocês e também, como hoje é o meu aniversário, eu trouxe surpresa! Vamos ver?” (TRANSCRIÇÃO DE VIDEO, 2019).

A partir daí, organizamos a mesa para colocar o bolo e os lanches (Imagem 81). Brincamos, lanchamos e conversamos em tom de leveza. As crianças estavam radiantes, as educadoras alegres e eu, embora com o coração apertado por ter que me despedir das crianças às quais me apeguei sobremaneira, também estava feliz.

Imagem 81 - Fotografia da confraternização com as educadoras e crianças da turma Infantil I



Fonte: Acervo da pesquisa

O encerramento da pesquisa, todavia, ficou para o início de 2020, uma vez que eu retornaria a campo. Planejei uma manhã de piquenique na “Casa de José de Alencar”⁷⁵ com as duas professoras e a coordenadora. Seria preparado um “cesto de tesouros” para cada uma, contendo mimos, livros, cartão de agradecimentos e registros da pesquisa. Planejei, para a ocasião, um momento inicial com poesia e música, seguido de diálogo e lanche. Na sequência, eu faria o compartilhamento resumido dos dados da pesquisa e o agradecimento às educadoras e à coordenadora pela disponibilidade em acolher a pesquisa e, sobretudo, em me acolher. Esse momento não pôde ser realizado, visto que a pesquisa foi interrompida. Assim, o que, em geral, não é fácil, nesta pesquisa teve um peso maior ainda.

Tomar a decisão de encerrar o trabalho de campo significou muito. Lidar com a frustração provocada pela interrupção do trabalho e assumir, mais que nunca, o inacabamento do conjunto de informações coletadas foi desafiador. Todavia, embora difícil, essa decisão era necessária para dar continuidade à caminhada na investigação.

⁷⁵ Aparelho cultural pertencente à Universidade Federal do Ceará, localizado na região de Messejana, em Fortaleza, Ceará.

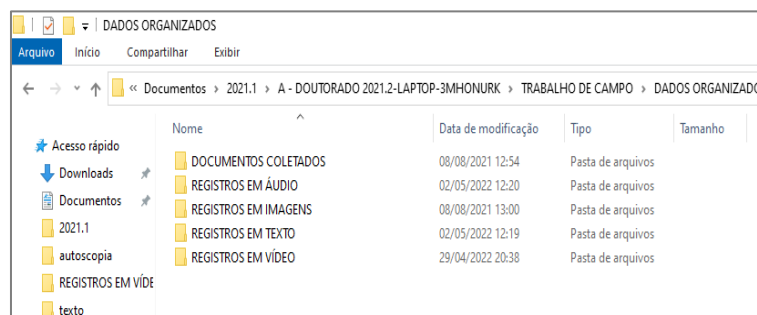
6.3.3 Trabalho pós-campo: é chegado o tempo da colheita e beneficiamento dos frutos

6.3.3.1 Organização e tratamento dos dados

Na última etapa da pesquisa de campo, com meu “cesto” cheio, precisei parar e cuidar dos frutos da minha colheita antes de seguir pela trilha da análise. Ali, havia documentos escolares como lista de nomes da turma, tabela de horários da rotina diária e cópias do planejamento da professora; o diário de bordo, com notas de campo manuscritas e desordenadas, desenhos como esquemas e mapas dos espaços e da organização da creche, transcrições de falas de crianças e adultos, referências a músicas, histórias, livros, brinquedos e outros aspectos ou elementos observados; fotografias digitais do ambiente institucional e de interações das educadoras; arquivos digitais das sessões de videogravação, retratando o cotidiano das professoras e rotinas vivenciadas por elas e pelas crianças, em diferentes tempos e ambientes da instituição; impressões registradas em áudio ou texto ao final das sessões de observação; gravações em áudio das sessões de “diálogos espontâneos” e das sessões autoscópicas.

Nessa etapa, meu esforço foi empregado na organização e tratamento dessas informações, transformando-as em dados da pesquisa prontos para serem analisados. Em um exercício de organicidade e higienização das informações, foi necessário “limpar os frutos”, descartando galhos, cascas e outros elementos desnecessários; organizá-los, facilitando seu manuseio; separar o essencial do que podia ser dispensado, tornando o cesto mais leve e exequível. Nessa pesquisa, a organização e a preparação dos “frutos” do trabalho de campo para o “consumo” requereram o uso de recursos digitais. Os registros digitais – fotografias, vídeos e áudios –, assim como os registros em texto após sua digitação, foram separados em pastas digitais distintas com a identificação do tipo de registro, conforme mostra a figura abaixo.

Imagem 82 - Organização digital dos dados da pesquisa



Fonte: Acervo da pesquisa

Legenda: *Print* da tela do computador com as pastas dos dados organizados

Em cada pasta, os arquivos foram renomeados, utilizando-se as seguintes informações: data do registro (ano-mês-dia), tipo de registro (áudio, imagem, texto, vídeo, documentos), elementos de identificação do registro (nomes de sujeitos, situações, ambientes, procedimentos entre outros), conforme o exemplo apresentado.

Quadro 19 - Exemplificação da renomeação dos arquivos no processo de organização dos dados da pesquisa

TIPO DE REGISTRO	NOME RECEBIDO (EXEMPLO)
Áudio	2019-11-04-audio-primeira-sessao-autoscopia-Isabel
	2019-12-16-audio-segunda-sessao-dialogo-espontaneo-Socorro
Imagem	2019-10-16-imagem-pratica-pintura-tinta-comestível (1)
	2019-10-16-imagem-pratica-pintura-tinta-comestível (2)
	2019-10-16-imagem-pratica-pintura-tinta-comestível (3)
Texto	2019-texto-diario-de-bordo
	2019-texto-bloco-de-anotações
Vídeo	2019-10-23-video-terceira-sessao-videogravação-Socorro-Isabel
Documento	2019-08-05-documento-tebela-da-rotina
	2019-11-27-documento-caderno-planejamento-diario

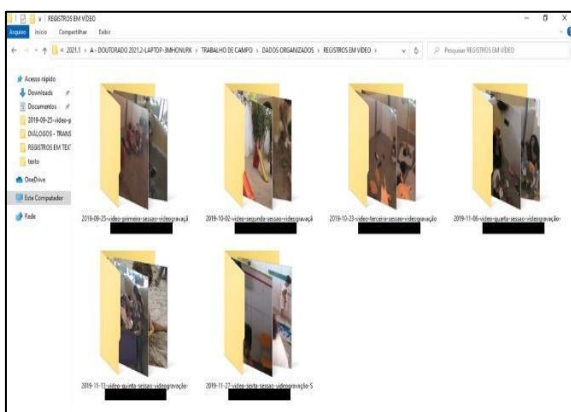
Fonte: Acervo da pesquisa

Elaboração própria

É importante lembrar que esse processo organizacional já havia sido iniciado concomitante com o trabalho de campo. Considero que essa estratégia foi muito positiva, uma vez que evitou o acúmulo de trabalho na etapa posterior e a perda de informações sobre registros, as quais se esquecem com o passar do tempo. Além disso, como já destaquei, procedimentos como a autoscopia exigem uma organização e tratamento dos registros durante o trabalho de campo, pois se utiliza de materiais produzidos no campo, neste caso, os vídeos. Todavia, a organização foi intensificada e concluída após o encerramento das atividades em campo, quando pude me dedicar mais a essa tarefa.

Após a organização, os registros foram submetidos a procedimentos de tratamento: digitalização, edição, transcrição, revisão. Os vídeos, embora não constituam o *corpus* documental da pesquisa, necessitaram de tratamento para atenderem aos propósitos da autoscopia, como já antecipei. No decorrer do trabalho de campo, adotei uma rotina para a organização dos arquivos de vídeo segundo a qual, imediatamente após chegar em casa nos dias de filmagem, baixava os arquivos para o computador, colocando o material de cada sessão em uma pasta distinta e nomeando-a conforme apresentado na primeira das imagens a seguir, identificando as pastas com a data (ano/mês/dia), ordem das sessões, procedimento e nomes das participantes. Os arquivos de vídeo no interior de cada pasta eram renomeados, como aparecem na segunda imagem, com informações sobre a data da filmagem e a sequência em que haviam sido capturados os vídeos.

Imagem 83 - Pré-organização dos vídeos: etapa 1



Fonte: Acervo da pesquisa

Legenda: Print da tela do computador com as pastas de vídeos organizados após serem descarregados no computador

Imagem 84 - Pré-organização dos vídeos: etapa 2



Fonte: Acervo da pesquisa

Legenda: Primeira renomeação dos vídeos. Utilização do formato data + sequência

O segundo momento de trabalho com os arquivos de vídeo consistiu, como já descrito, na sua assistência e seleção das unidades de sentido para a realização das sessões autoscópicas. Todavia, antes de assisti-los e desmembrá-los em unidades de sentido, elaborei um instrumental para me auxiliar na contextualização de cada vídeo arquivado (ver quadro abaixo).

Quadro 20 - Recorte de instrumental auxiliar no procedimento de escrita da contextualização dos vídeos

NOME DO ARQUIVO	2019-10-02-A-VACA-MARU-40MIN38S (1)
DURAÇÃO DO VÍDEO	40'38"
CONTEXTO	Esse vídeo foi produzido no período da manhã, durante a primeira hora de atendimento das crianças, de 7h às 8h. Nesse período, as educadoras, professora Socorro e AEI Isabel, permaneceram na sala referência com as crianças, fizeram uma roda de conversa com cantoria e, em seguida, colocaram a música "A vaca Maru" em uma caixa de som para as crianças ouvirem e dançarem. Apesar do esforço das educadoras em envolverem as crianças na proposta, dançando e as convidando a dançar, a maioria delas não pareceu interessada na proposta: Choravam, brigavam entre si, agrediam-se com mordidas, por exemplo, tentavam subir em cadeiras e na mureta da sala, para saírem da sala referência. Será que as educadoras não perceberam o desinteresse dos bebês? Será que elas notaram, mas não quiseram escutar as crianças? O que teria motivado essa não-escuta? Por que as educadoras permaneceram por mais de quarenta minutos sustentando uma situação tensa dentro da sala enquanto os bebês clamavam por sair dali? Que outras estratégias poderiam ter sido pensadas para esse momento, contemplando a escuta dos bebês?

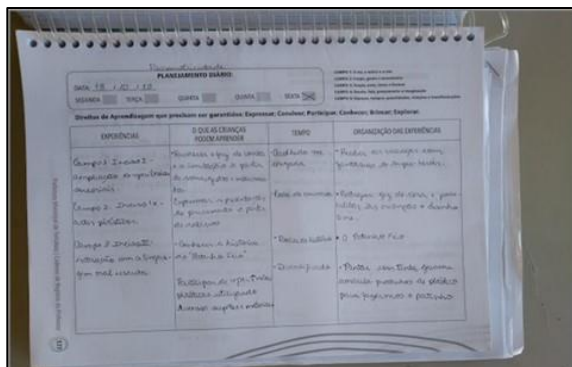
Fonte: Acervo da pesquisa
Elaboração própria

Nesse procedimento, o vídeo era aberto apenas para que eu pudesse identificar a situação registrada. A partir de então, o arquivo era renomeado, acrescentando-se a data e ordem (Exemplo: 2019-10-02 (1)), a identificação da situação e o tempo de duração do vídeo (Exemplo: 2019-10-02-A-vaca-Maru-40min38s (1)). Em seguida, essas informações eram inseridas no instrumental de contextualização e, em um processo de escrita memorialística, construído um texto curto com o objetivo de situar o contexto do vídeo. Essa escrita se mostrou importante, pois revelou o que havia ficado registrado na minha memória, evidenciando os aspectos que haviam me tocado mais profundamente naquela ocasião. Ao final de cada pequeno texto, como mostra o quadro acima, eu elencava questões sobre a situação filmada e que iam emergindo a partir desse exercício de recuperação das memórias. Essa forma de organização dos vídeos foi muito útil no momento de voltar aos vídeos para assisti-los e escolher as unidades de sentido para as autoscopias, pois a assistência do vídeo tinha esses elementos como suporte para a minha reflexão.

Assim como os vídeos, as imagens estáticas também não constituíram registros para a análise. Todavia, tendo em vista que foram utilizadas para ilustração da escrita nesta tese, foi necessário organizar e tratar esse material. O processo de organização foi idêntico ao utilizado para os vídeos, ou seja, a organização em pastas de acordo com a data dos registros. O tratamento das imagens foi realizado por meio

de edição, utilizando as ferramentas do aplicativo google fotos. As fotografias passaram por correção de posição, recorte, ajuste de luz, sombra, brilho, contraste, tom, cor e nitidez.

Imagem 85 - Processo de tratamento de imagens: fotografia original



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 86 - Processo de tratamento de imagens: fotografia tratada

PLANEJAMENTO DIÁRIO:			
DATA: 11 / 10 / 13			
SEGUNDA <input type="checkbox"/> TERÇA <input type="checkbox"/> QUARTA <input type="checkbox"/> QUINTA <input type="checkbox"/> SEXTA <input checked="" type="checkbox"/>			
Direitos de Aprendizagem que precisam ser garantidos: Expressar; Conviver; Participar; Conhecer; Brincar; Explorar:			
EXPERIÊNCIAS	O QUE AS CRIANÇAS POSSEM APRENDER	TEMPO	ORGANIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS
<p>Experiência 1 - Crianças I - experiências e experiências e experiências.</p> <p>Experiência 2 - Crianças II - experiências e experiências e experiências.</p> <p>Experiência 3 - Crianças III - experiências e experiências e experiências.</p>	<p>Comunicação e expressão oral e escrita.</p> <p>Expressão emocional, afetiva, física, intelectual e social.</p> <p>Brincadeiras livres e dirigidas.</p> <p>Brincadeiras com materiais e objetos.</p> <p>Brincadeiras com o corpo e com o espaço.</p> <p>Brincadeiras com o próprio corpo.</p>	<p>Realizada na chegada.</p> <p>Realizada em sala.</p> <p>Realizada em sala.</p> <p>Realizada em sala.</p> <p>Realizada em sala.</p> <p>Realizada em sala.</p>	<p>Realizar as crianças com atividades na rotina.</p> <p>Conversar sobre a rotina e sobre o trabalho realizado.</p> <p>Brincar e brincar.</p> <p>Brincar e brincar no pátio ou no pátio.</p> <p>Realizar as atividades de rotina e de rotina.</p>

Fonte: Acervo da pesquisa

No caso das fotografias envolvendo pessoas ou outros dados que pudessem identificar a instituição, além dos procedimentos já descritos, estas foram censuradas⁷⁶ em função da manutenção do anonimato e preservação da privacidade das pessoas envolvidas na pesquisa.

Imagem 87 - Fotografia com censura de rosto

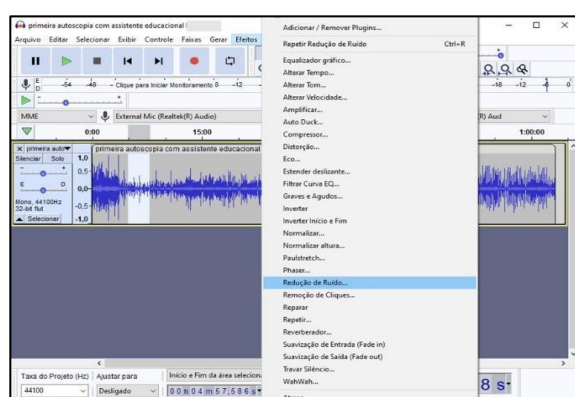


Fonte: Acervo da pesquisa

⁷⁶ Para censurar os rostos, utilizei o sítio <https://picdefacer.com/en/>, no qual é possível fazer a detecção automática ou manual dos rostos e utilizar três formas de censura: pixel, borrar ou máscara preta.

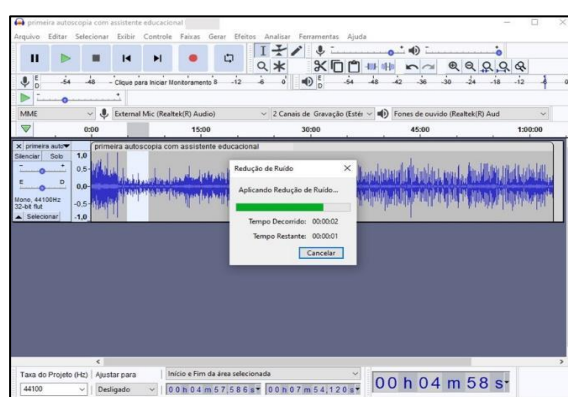
Os áudios (das autoscopias e dos diálogos) e os textos (das notas das autoscopias, das notas de campo gravadas e das observações escritas) foram os materiais que constituíram o conjunto dos dados analisados nesta pesquisa. Os registros que demandaram mais esforço foram os áudios, cuja má qualidade dificultou o processo de transcrição. Os áudios foram gravados em formato mp3⁷⁷, um dos formatos de áudio mais populares. Para facilitar sua escuta e compreensão, visto que apresentavam muitos ruídos e trechos com volume muito baixo, os registros foram otimizados com o auxílio do *Audacity*⁷⁸, um software livre, portanto, adquirido gratuitamente, cuja função é editar áudios. No conjunto de imagens abaixo, é possível acompanhar os procedimentos de tratamento recebidos por esses registros.

Imagem 88 - Interface do software Audacity



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 89 - Exemplo de tratamento recebido pelos áudios



Fonte: Acervo da pesquisa

Inicialmente, os áudios passaram por um processo de análise dos ruídos que mais comprometiam a compreensão, sendo identificados ruídos do vento, falas em segundo plano, interferência de músicas. Aplicando a ferramenta de redução de ruídos, foi possível limpar os áudios significativamente, dando mais evidência às falas. Em seguida, visando melhorar a escuta dos trechos muito baixos, utilizei o efeito de amplificação dos áudios. Por fim, reduzi a velocidade dos áudios em 0,3 pontos, o que facilitou a compreensão da pronúncia das palavras. Desse modo, o trabalho de transcrição, que, por natureza, é demorado e trabalhoso, tornou-se mais exequível.

No processo de transcrição, os áudios iam sendo escutados com auxílio de

⁷⁷ MP3 é uma denominação para arquivos de áudio criada por um grupo chamado Moving Picture Experts Group-MPEG, grupo de especialistas em imagens com movimento criado na década de 1980.

⁷⁸ Desenvolvido por: <https://www.audacityteam.org>, o software está disponível para diversos sistemas operacionais como Windows, Linux e Mac.

um fone de ouvido e digitados, sendo repetidos diversas vezes até que fossem captadas todas as falas fielmente. Na transcrição, optei por não corrigir as falas das participantes, visando, com isso, respeitar suas culturas expressas na fala e manter a originalidade dos dados. Na tabela abaixo, apresento uma tabela com informações desse processo.

Tabela 9 - Processo de transcrição para texto dos registros em áudio

PROCEDIMENTO	IDENTIFICAÇÃO DO ARQUIVO		TEMPO DO ÁUDIO	PARTICIPANTE	NÚMERO DE PÁGINAS DE TEXTO
Autoscopia	1	2019-11-04-audio-autoscopia-primeira-sesao-Socorro	1h01'	Profa. Socorro	22
	2	2019-11-04-audio-autoscopia-segunda-sessao-Isabel	1h05'	AEI Isabel	16
	3	2019-11-09-audio-autoscopia-terceira-sesao-Socorro	1h05'	Profa. Socorro	3
	4	2019-11-11-audio-autoscopia-quarta-sesao-Socorro	57'	Profa. Socorro	18
	5	2019-11-18-audio-autoscopia-quinta-sesao-Isabel	1h03'	AEI Isabel	13
	6	2019-12-02-audio-autoscopia-sexta-sesao-Isabel	17'	AEI Isabel	4
	Total de páginas das autoscopias				
Diálogos espontâneos	1	2019-11-11-audio-dialogo-espontaneo-primeira-sesao-Socorro	1h38'	Profa. Socorro	43
	2	2019-12-09-audio-dialogo-espontaneo-segunda-sesao-Socorro	1h48'	Profa. Socorro	07
	3	2019-12-16-audio-dialogo-espontaneo-terceira-sesao-Isabel	1h27'	AEI Isabel	36
	Total de páginas dos diálogos espontâneos				
Total de páginas transcritas					162

Fonte: Acervo da pesquisa
Elaboração própria

A análise da tabela evidencia que foram transcritos nove arquivos de áudio, sendo 6 (seis) resultantes das autoscopias e 3 (três) dos diálogos espontâneos. Ao todo, foram 10 (dez) horas e 21 (vinte e um) minutos de áudio: 293 (duzentos e noventa e três) minutos referentes aos diálogos espontâneos e 328 (trezentos e vinte e oito) às sessões de autoanálise. A transcrição resultou em 162 (cento e sessenta e

duas) páginas de texto digitado no editor *Word*, em espaço 1,5 entre linhas, fonte Arial e tamanho 12. Esse material foi organizado em um volume impresso denominado "Caderno de Transcrições" representado nas imagens abaixo.

Imagem 90 - Sumário do caderno de transcrições

SUMÁRIO	
I - DIÁLOGOS	
1 - Primeira sessão de diálogo (██████)	2
2 - Segunda sessão de diálogo (██████)	3
3 - Terceira sessão de diálogo (██████)	47
4 - Quarta sessão de diálogo (██████)	54
II - AUTOSCOPIAS	
5 - Primeira sessão de autoscopia (██████)	91
6 - Segunda sessão de autoscopia (██████)	52
7 - Terceira sessão de autoscopia (██████)	114
8 - Quarta sessão de autoscopia (██████)	130
9 - Quinta sessão de autoscopia (██████)	133
10 - Sexta sessão de autoscopia (██████)	152
11 - Sétima sessão de autoscopia (██████)	165

Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 91 - Página de texto de transcrição

PESQUISADORA: Eu acho que você tá em pé tem uma visão do todo né? Tá com o grupo ali perto, faz sentido. Sobre essa tua ação de buscar água, tu consegue fazer alguma reflexão? Assim, Porque que te ocorreu de repente ir ali e colocar água noquinho nesse momento?

PROFESSORA (██████): Porque eu vi que a areia tava seca, que eles estavam agitados e eu queria que eles interagissem com a areia e com a água.

PESQUISADORA: Hum... E você viu isso como, no momento? Como é que você percebeu isso... Como é que se deu essa percepção, você lembra?

PROFESSORA (██████): Não... não eu não consigo, tenta voltar um pouquinho pra eu ver (vídeo). Eu acho que eu quis tomar o ambiente melhor pra eles, pela queimadura (hum hum) pra eles brincarem mais né? Que eles tivessem interesse... eles gostaram. Que o ideal seria oquinho já tá molhado né? Pra quando a gente chegasse e tal. Eles querem fazer alguma coisa e eu tô... fui pegar a mangueira pra eles jogarem um pouquinho de água na cabeça.

PESQUISADORA: Na cabeça não, na areia tu diz, né?

PROFESSORA (██████): Porque eles queriam colocar água na cabeça né? ... Pra chamar a atenção, ela faz isso entendeu?

PESQUISADORA: Tu quer acrescentar alguma coisa sobre esse momento?

PROFESSORA (██████): O que eu achei?

PESQUISADORA: É. Assim esse vídeo é tranquilo pra ti?

PROFESSORA (██████): Foi... não sei. Eu fico muito com vergonha por estar sendo filmada entendeu? Me acho muito presa. Mas realmente eu me sinto às vezes que eu não dou conta de escutar todos ao mesmo tempo.

PESQUISADORA: Tu fica desconfortável nesse momento?

PROFESSORA (██████): Não... É... Com certeza! Mas eu quero tentar fazer as coisas do meu jeito e não dou oportunidade pra eles entenderem? Eu acho que vai ficar uma bagunça que eles vão se melar, quando eu disse na hora na cabeça não no chão, né e eu poderia ter dado essa oportunidade a eles, eu acho.

Fonte: Acervo da pesquisa

Quanto aos registros em formato de texto, ou seja, o diário de bordo, o bloco de anotações e as notas de campo gravadas em áudio e convertidas automaticamente em texto no aplicativo WhatsApp, a organização e tratamento consistiu na digitação, revisão e impressão do material. Resultou, desse procedimento, diário de bordo digital contendo 114 (cento e catorze) páginas de textos e 4 (quatro) páginas de notas sobre as sessões de autoscopia. No diário de bordo, representado nas imagens abaixo, foram reunidos os textos das observações feitas em campo, dos registros reflexivos realizados pós-trabalho de campo e das notas de campo gravadas.

Imagem 92 - Sumário do diário de bordo

SUMÁRIO	
1	OBSERVAÇÃO DE CONTEXTO 3
2	PRIMEIRA SESSÃO DE OBSERVAÇÃO 7
3	PRIMEIRO REGISTRO REFLEXIVO PÓS-OBSERVAÇÃO 16
4	SEGUNDA SESSÃO DE OBSERVAÇÃO 19
5	SEGUNDO REGISTRO REFLEXIVO PÓS-OBSERVAÇÃO 27
6	TERCEIRA SESSÃO DE OBSERVAÇÃO 29
7	TERCEIRO REGISTRO REFLEXIVO PÓS-OBSERVAÇÃO 34
8	QUARTA SESSÃO DE OBSERVAÇÃO 38
9	QUARTO REGISTRO REFLEXIVO PÓS-OBSERVAÇÃO 42
10	QUINTA SESSÃO DE OBSERVAÇÃO 44
11	SEXTA SESSÃO DE OBSERVAÇÃO 62
12	QUINTO REGISTRO REFLEXIVO PÓS-OBSERVAÇÃO 67
13	SÉTIMA SESSÃO DE OBSERVAÇÃO 69
14	OITAVA SESSÃO DE OBSERVAÇÃO 80
15	NOTAS DE CAMPO GRAVADAS E CONVERTIDAS EM TEXTO 89

Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 93 - Cabeçalho de sessão de observação participante

CÓDIGO: UT4.OP

SEXTA SESSÃO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Data: 02 de outubro de 2019
Sujeitos observados: professora [redacted] e assistente educacional [redacted]
Período de observação: Manhã
Tempo de observação: 5 horas

Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 94 - Exemplo de notas de campo

CHEGADA

[redacted] parece um pouco incomodada com a desorganização da sala. [redacted] monta no colega [redacted] que está de quatro e o pressiona sobre o chão provocando incômodo no colega. A professora fala, em tom de repreensão: "Oh Nicole, deixa de bobear!"

A VACA MARU

Após breve organização as duas educadoras iniciam, na sala de referência, uma atividade de pintura de caixas de papelão com as crianças para em seguida montarem uma vaca. [redacted] divide a turma em dois grupos e cada grupo fica com uma das educadoras para produzir a vaca.

Fonte: Acervo da pesquisa

Para finalizar a exposição sobre a organização e tratamento dos dados, convém informar que o *corpus* analítico da pesquisa, composto pelos dados do diário de bordo, das notas das autoscopias e das transcrições - dos diálogos espontâneos e das sessões autoscópicas - ficou com um número total de 280 (duzentas e oitenta) páginas de texto.

6.3.3.2 *Do caos acende uma luz: Análise Textual Discursiva*

Concluída a organização e o tratamento dos dados, passei à leitura e análise do material textual. Visando ao favorecimento de um diálogo hermenêutico-filosófico com os dados, busquei lançar sobre o *corpus* documental textual, um olhar que se pretendeu crítico, micro, conduzido pela busca de sentidos e a compreensão da *coisa* investigada, como propõe a hermenêutica filosófica de Gadamer.

Seguindo as orientações da ATD, procedi à codificação das unidades textuais (UT). Conforme o quadro abaixo, a pesquisa possui 28 (vinte e oito) unidades textuais divididas em 6 (seis) grupos: uma UT de Observação de Contexto; 8 (oito) UT de Observação Participante; 7 (sete) UT de Registro Reflexivo Pós-Observação; 3 (três) UT de transcrição de "Diálogo Espontâneo"; 6 (seis) UT de transcrição de sessão de Autoscopia; e 3 (três) UT de Observação Participante com a Assistente de

Educação Infantil. É relevante aqui um esclarecimento: inicialmente, o corpus textual era composto por 25 (vinte e cinco) textos, pois, em função da saída da professora Célia, havia decidido não utilizar os dados das observações que a incluíam. Todavia, após a desmontagem dos textos, senti falta de elementos dessas observações, não em relação à referida professora, mas em relação à AEI Isabel. Considerei, então, que, sendo uma observação das duas profissionais, esses textos deveriam compor o corpus textual, sendo utilizadas, no processo de análise, porém, apenas as observações relativas à profissional Isabel. Deste modo, foram incluídos os três textos que compõem o sexto grupo de UT, ficando o corpus textual com 20 (vinte) e afinal com 28 (vinte e oito) unidades de texto.

As notas de campo gravadas e as notas das autoscopias não foram incluídas no processo da ATD em função de sua natureza. Por ser um material que trazia basicamente observações e informações auxiliares aos dados já registrados por outros meios, esse material foi utilizado apenas para consultas eventuais durante a análise.

Quadro 21 - Elementos utilizados na codificação textual

Natureza do texto	Elemento 1	Elemento 2	Elemento 3	Código
Observação de Contexto	UT	1	OC	UT1.OC
Observação Participante	UT	2 a 9	OP	UT2.OP – UT9.OP
Registro Reflexivo Pós-Observação	UT	10 a 16	RP	UT10.RP - UT16.RP
“Diálogo Espontâneo”	UT	17 a 19	DE	UT17.DE – UT19.DE
Autoscopia	UT	20 a 25	A	UT20.A – UT25.A
Observação Participante AEI	UT	26 a 28	OPA	UT26.OPA – UT28.OPA

Elaboração própria

No processo de codificação, foram empregados dois tipos de caracteres: letras do alfabeto da língua portuguesa e algarismos do nosso sistema de numeração decimal. Os códigos das UT foram compostos a partir da combinação de quatro elementos: 1º) letras iniciais do termo Unidade Textual (UT); 2º) algarismo da sequência de 1 (um) a 28 (vinte e oito), que constitui o número de textos analisados; 3º) duas letras iniciais do título do texto (OC = Observação de Contexto, OP = Observação Participante, RP = Registro Reflexivo Pós-Observação, DE = Diálogo Espontâneo e A = Autoscopia); e 4º) número de sequência do texto no seu grupo. Essa codificação se fez necessária tendo em vista que as UT foram desmontadas. Isso facilitou a localização das unidades de sentido - US nos textos originais.

Após a codificação dos textos, meu primeiro movimento foi o de realizar uma leitura completa de todo o corpus textual, a fim de imergir no universo do material. Essa primeira leitura, assim como o passo seguinte – que consistiu na construção de nuvens de palavras –, não estava prevista no ciclo da ATD. Todavia, foram necessárias à minha reaproximação com os dados, tendo em vista o longo interstício de tempo decorrido entre a pesquisa de campo, em 2019, e a análise dos dados, em 2022.

As nuvens de palavras foram construídas logo após a leitura dos dados, momento de impregnação nos dados. Inspirada na metáfora da “tempestade de luz” do professor Roque Moraes, que, conforme ele conclui “ajuda a evidenciar a forma como emergem as novas compreensões no processo analítico, atingindo-se novas formas de uma nova ordem por meio do caos e da desordem” (MORAES, 2003, p. 210), vivenciei uma tempestade de ideias/luzes representadas por três palavras que saltaram dos textos nessa primeira leitura: escuta, tempo e espaço. Cada um dos termos constituiu o embrião de uma nuvem de palavras que foi desenvolvida por meio da associação a termos relacionados. Para esse processo, foi utilizado como recurso o sítio <https://wordart.com/edit/q5zs6ocftdc9>. O resultado final da criação das nuvens consta na sequência das três próximas ilustrações.

Imagem 95 - Nuvem da palavra escuta em formato de adulta e criança interagindo



Fonte: Acervo da pesquisa
Elaboração própria

Imagem 96 - Nuvem da palavra espaço em formato de casa, representando o prédio escolar



Fonte: Acervo da pesquisa
Elaboração própria

Imagem 97 - Nuvem da palavra tempo em formato de ampulheta



Fonte: Acervo da pesquisa
Elaboração própria

Como está visível nas imagens, as “nuvens” de palavras foram construídas em formatos distintos, comunicando, de uma forma lúdica, a ideia de cada uma. A nuvem sobre escuta possui a silhueta de uma cena entre uma mulher e uma criança, transmitindo a ideia de uma relação de atenção, escuta e diálogo. A nuvem sobre espaço possui um formato de casa, representando o prédio do CEI. Apesar de o conceito de espaço, no contexto da Educação Infantil, ir muito além do espaço físico, a imagem do prédio atendeu ao objetivo de representá-lo materialmente. Por fim, a nuvem sobre o tempo é representada na imagem de uma ampulheta, objeto dos mais antigos de que se tem conhecimento utilizado para medir o tempo. A ampulheta representa bem a natureza do tempo que os dados apontam: o tempo cronológico.

Com as nuvens construídas, destaquei trinta das palavras de maior evidência em cada uma, como mostrado no quadro, para proceder a uma busca automatizada nos arquivos digitais das UT.

Quadro 22 - Termos utilizados na busca automatizada nas Unidades Textuais (UT)

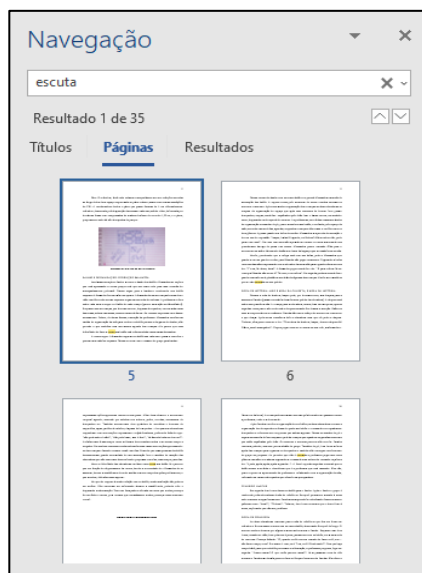
	NUVEM					
	ESCUITA		TEMPO		ESPAÇO	
PALAVRAS DE BUSCA	1.	Escuta	1.	Tempo	1.	Espaço
	2.	Diálogo	2.	Rotina	2.	Ambiente
	3.	Ouvir	3.	Hora	3.	Acessível
	4.	Intenção	4.	Organização	4.	Organizado
	5.	Abertura	5.	Pressa	5.	Pobre
	6.	Olhar	6.	Pressão	6.	Amplitude
	7.	Observação	7.	Tensão	7.	Conforto
	8.	Democracia	8.	Autonomia	8.	Pequeno
	9.	Respeito	9.	Interrupção	9.	Opressor
	10.	Concepções	10.	Respeito	10.	Pertencimento

Fonte: Acervo da pesquisa
Elaboração própria

Para a efetivação da busca, foi utilizada a ferramenta “localizar” do editor de texto *Word*. À medida que as palavras eram localizadas no arquivo digital, eu as destacava nos textos impressos, utilizando, para isso, canetas de diferentes cores, o que me permitiu, ao final, uma melhor visualização dos resultados deste trabalho.

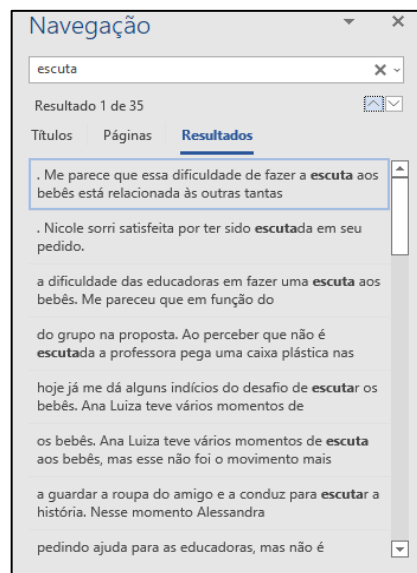
Nesse exemplo de busca com o termo “escuta”, é possível observar que, além de localizar as palavras, destacando-as no texto, a ferramenta apresenta o número de ocorrências dela no arquivo (31), as páginas nas quais ela aparece e reproduz os trechos compostos pelos vocábulos. Isso me permitiu uma primeira noção dos assuntos associados aos termos buscados, facilitando o ciclo da ATD.

Imagem 98 - Resultado da busca mostrando o registro nas páginas



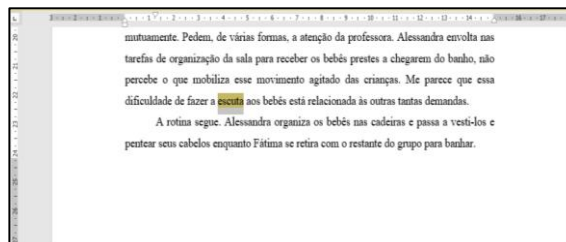
Fonte: acervo da pesquisa

Imagem 99 - Resultado da busca mostrando os registros nos trechos



Fonte: acervo da pesquisa

Imagem 100 - Trecho identificado com termo buscado em destaque



Fonte: acervo da pesquisa

Iniciei o ciclo da ATD lendo o corpus textual e destacando as unidades de sentido. Muitas vezes, o sentido atribuído a uma US coincidiu com o significado da palavra destacada no processo de busca realizado anteriormente. Em outras, o sentido era completamente diferente. Cabe aqui esclarecer que o significado constitui o conceito. Deste modo, por exemplo, ao ler a palavra “escuta” está claro que ela é o significante da ação de ouvir. Todavia, ao ser utilizada em um texto, ela pode assumir diferentes sentidos para diferentes intérpretes, pois, na atribuição de sentidos, estão inclusos nossos preconceitos, conhecimentos, sentimentos, cultura. Enfim, o sentido se dá no âmbito do horizonte histórico do intérprete.

Após a leitura dos textos e identificação das unidades de sentido, sinalizadas graficamente com canetas coloridas, passei à codificação desses

elementos, procedimento necessário, uma vez que o texto está sendo desmontado. Assim, após a desmontagem, é possível identificar a que unidade textual determinada unidade de sentido pertence e em que parte do texto ela está localizada. Nessa codificação, utilizei o sistema de algarismos arábicos e letras do alfabeto propostos na ATD. A codificação das unidades de sentido foi realizada a partir da codificação das unidades textuais. Por exemplo: na Unidade de Sentido cujo código recebido foi UT20.2, o primeiro elemento, as letras UT, corresponde às Iniciais do termo “Unidade Textual”; o segundo elemento, o numeral 20, refere-se à ordem da UT no processo de codificação dos textos, ou seja, trata-se do texto de número 20 (vinte) de um total de 28 (vinte e oito) unidades textuais que compõem o *corpus* documental; o terceiro elemento, numeral 2, indica a ordem da Unidade de Sentido dentro do referido texto. Neste sentido, UT20.2 é a segunda unidade de sentido identificada no vigésimo texto analisado. O processo de desmontagem resultou em 362 (trezentas e sessenta e duas) páginas de texto de unidades de sentido, sendo 533 (quinhentas e trinta e três) unidades de sentido “brutas”, sistematizadas em uma planilha eletrônica.

Durante o exercício de desmontagem, além de identificar graficamente a unidade de sentido, fui anotando, para cada uma delas, palavras e expressões indicadoras dos temas tratados. Em relação a este aspecto, cabe salientar que, algumas vezes, os temas destacados se apresentaram de forma manifesta no texto e, em outras, encontravam-se latentes. A percepção dos temas latentes é de suma importância para o processo da ATD, sendo, a meu ver, um dos aspectos que demarcam a natureza dessa metodologia, diferenciando-a da análise de conteúdo, que trabalha apenas com elementos textuais. Aqui, é possível e necessário trabalhar com o sentido e não apenas com o significado do texto. Para dar mais clareza ao que estou a dizer, apresento um exemplo:

Quadro 23 - Exemplo atribuição de palavras/temas manifestos e latentes nas Unidades de sentido - continua

O/	UNIDADE DE SENTIDO	CÓD.	PALAVRAS-TEMAS		NOME
			MANIFESTOS	LATENTES	
122	"Isabel, a assistente educacional, guarda no alto da estante os chinelos das crianças. Nina resiste e protesta com choro e birra à atitude da educadora. A professora	UT7.16	Chinelos Choro Birra Crianças Resiste	Comunica Escuta Mudança de atitude Autoritaris	Resistência infantil e mudança de atitude docente em

Quadro 23 - Exemplo atribuição de palavras/temas manifestos e latentes nas Unidades de sentido - continuação

O/	UNIDADE DE SENTIDO	CÓD.	PALAVRAS-TEMAS		NOME
			MANIFESTOS	LATENTES	
	Socorro, solicitada pela colega, precisa intervir junto à criança, mas seus argumentos são vãos e ela não consegue convencer a menina a guardar os chinelos. Ainda assim, ela lhe tira os chinelos dos pés e os guarda sobre a estante. A criança chora em protesto dizendo: 'Minha cinela, minha cinela!'. A professora justifica: 'Eu vou guardar!', mas, em seguida, percebendo que o choro da menina persiste, volta atrás e entrega os chinelos para a criança, alertando-a que não pode tirá-los dos pés para não perdê-los"			mo	relação à escuta

Fonte: acervo da pesquisa
Elaboração própria

No exemplo acima, foram identificados nove temas na unidade de sentido, os quais grifei em cores distintas para facilitar sua visualização. Na quarta coluna, em cor azul, estão os temas manifestos. Essas palavras podem ser encontradas expressamente no texto da segunda coluna. Na quinta coluna, em vermelho, estão os temas latentes. Para chegar a eles, fiz-me perguntas: o que essa situação me comunica para além do que está descrito, ou seja, para além do fato de uma criança ter seus pertences pessoais guardados contra a sua vontade? Os sentidos dos quais podem emergir significados são muitos, a exemplo de: autoritarismo, desrespeito, cultura escolar, adultocentrismo, mudança de atitude, escuta, não-escuta, entre outros. Para dar um sentido – como sinônimo de “direção” – ao processo, todavia, precisei ter sempre em vista a linha condutora da análise, ou seja, a escuta, o tema que estou investigando. Para isso, fiz-me um segundo questionamento: qual a relação dessa situação com a escuta docente? A partir daí, foi possível elencar os quatro temas apresentados na quinta coluna, por considerá-los mais próximos da investigação. Na última coluna do quadro, apresento a síntese dessas ideias na nomeação da unidade de sentido, onde se percebe que nem todas as palavras elencadas são utilizadas, pois, em se tratando de um título, ficaria muito longo. Todavia, essas palavras não utilizadas no título me auxiliaram na segunda etapa da ATD, quando procedi ao estabelecimento de relações entre as unidades de sentido.

O processo de nomeação das unidades de sentido me proporcionou um retorno ao texto, promovendo a impregnação com o material de análise. Seguindo o fluxo normal da ATD, nesse momento, eu deveria proceder à reescritas das unidades de sentido, a fim de torná-las tanto quanto o mais compreensivas possível, mantendo, porém, sua originalidade. Todavia, o contraste entre o grande volume de dados e o curto prazo para finalizar a tese evidenciaram a inexecutabilidade da análise nesses moldes, exigindo-me subverter o processo. De comum acordo com minha orientadora, procedi à exclusão de 132 (cento e trinta e duas) unidades de sentido, considerando o critério de relevância para a compreensão do fenômeno estudado a escuta docente. Após esse desbaste, iniciei o processo de estabelecimento de relações entre as 401 (quatrocentos e uma) unidades restantes.

Nessa segunda etapa do ciclo analítico da ATD, que corresponde ao processo de categorização, fui buscando, de modo intuitivo, agrupar as unidades de sentido conforme percebia as conexões entre elas. Neste sentido, foi necessário silenciar internamente e buscar alcançar a essência do fenômeno. Para isso, foi preciso inquirir e escutar, com atenção, o que os dados me comunicavam e que sentido eles me traziam. Isso foi possibilitado através de um movimento recursivo de releitura das unidades de sentido no qual fui me impregnando do texto. Levando em consideração o objetivo geral da pesquisa, ou seja, compreender a escuta na docência com bebês e crianças bem pequenas, no âmbito de uma creche pública no município de Fortaleza, Ceará, perguntei-me, ao longo do processo: como a junção desses elementos me ajudaria a compreender as revelações da docência na creche acerca da escuta docente aos bebês e crianças bem pequenas? Esse esforço resultou na construção de 51 (cinquenta e uma) CATEGORIAS EMERGENTES INICIAIS, compostas pelo conjunto de unidades de sentido empíricas, identificadas no *corpus* textual da pesquisa, conforme apresentado no apêndice N. Cabe destacar que, nesse processo, algumas unidades de sentido compuseram mais de uma categoria. Diferente do que ocorre na Análise de Conteúdo, na qual os elementos não podem se repetir nas categorias, na ATD, como se trabalha com o sentido do texto – e um mesmo recorte textual pode apresentar sentidos diversos –, essa é uma possibilidade acolhida. No caso desta pesquisa, em função da repetição de elementos, ao final da categorização inicial, o número de unidades de sentido era de 427 (quatrocentos e vinte e sete), ou seja, 26 (vinte e seis) a mais que o número inicial de 401 unidades

de sentido.

Nesse primeiro conjunto de agrupamentos, as *Categorias Emergentes Iniciais* possuíam entre 1 (uma) e 37 (trinta e sete) unidades de sentido. Ainda que essa informação auxilie na visualização do que emerge mais vezes dos dados, esse não é um critério determinante da importância de cada categoria para a ATD. Em outras palavras, quero esclarecer que uma categoria com poucas unidades de sentido pode representar maior relevância para a compreensão de um tema do que uma categoria mais robusta. O que determina a centralidade de uma categoria na ATD é a relação entre as unidades de sentido e o tema da pesquisa, neste caso, da escuta docente.

Após a conclusão da categorização inicial, fiz um movimento recursivo, voltando à leitura dos textos de cada categoria. Esse processo de impregnação me permitiu acessar novas camadas de compreensão e favoreceu a elaboração de metatextos sintéticos para cada uma das categorias. Esse exercício de escrita se presta ao aprofundamento da compreensão do pesquisador; é, portanto, um texto endereçado ao próprio autor. A leitura dos metatextos me trouxe alguns *insights* sobre a forma de reagrupamento das Categorias Emergentes Iniciais para a construção de categorias intermediárias. Esse exercício analítico resultou na construção de 15 (quinze) CATEGORIAS EMERGENTES INTERMEDIÁRIAS, conforme apresenta o apêndice O.

Diante do montante de categorias e de temas, tive dificuldade no estabelecimento de relações para a categorização final, pois todos os caminhos tentados conduziam a um número grande de categorias finais, inviabilizando a análise. Após algumas tentativas frustradas de estabelecer previamente categorias maiores para ir incluindo nelas as categorias menores, senti a necessidade de fazer leituras relacionadas a alguns temas mais recorrentes, como forma de aclarar a minha compreensão. Só então retornei às categorias e, em um novo processo de leitura e impregnação com os metatextos, cheguei à categorização final.

Na finalização da etapa de estabelecimento de relações da ATD, foram constituídas três Categorias Emergentes Finais (Apêndice P). Nas três etapas de estabelecimento de relações da ATD, as categorias foram identificadas com caracteres numéricos ou alfabéticos e com títulos. Conforme apresento no quadro-síntese abaixo, as CATEGORIAS EMERGENTES INICIAIS foram identificadas por

numerais arábicos sequenciais do 1 (um) a 50 (cinquenta) e um título; as CATEGORIAS EMERGENTES INTERMEDIÁRIAS receberam, como identificação, caracteres do alfabeto romano, do a ao o, seguidos de um título; e, para identificar as Categorias Emergentes Finais foram atribuídos numerais romanos, do I ao III, e um título.

Quadro 24 - Síntese do processo de construção de categorias segundo a ATD - continua

CATEGORIAS EMERGENTES INICIAIS	CATEGORIAS EMERGENTES INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS EMERGENTES FINAIS	
7. <i>Características físicas do espaço</i>	d) <i>Espaço e recursos materiais</i>	I. <i>Não-Escuta Insciente</i>	
29. <i>Organização dos espaços e dos ambientes</i>			
34 <i>Recursos materiais</i>	e) <i>Tempo e tempos</i>		
16. <i>Escassez de tempo</i>			
39. <i>Rotina sobrecarregada</i>			
45. <i>Tempo das crianças</i>			
46. <i>Tempo das educadoras</i>			
47. <i>Tempo de brincar</i>			
48. <i>Tempo de ensinar</i>			
49. <i>Tempo de formação continuada</i>			
50. <i>Tempo do “não é hora”</i>	g) <i>Concepções das educadoras</i>		
30. <i>Organização do tempo</i>			
8. <i>Concepções das educadoras sobre criança e infância</i>			
10. <i>Concepção das educadoras sobre escuta à criança</i>	i) <i>Relações com os bebês</i>		
11. <i>Conteúdos curriculares</i>			
31. <i>Percepções das colaboradoras sobre seus papéis como educadoras</i>			
2. <i>Alteridade dos bebês</i>			
12. <i>Controle dos corpos</i>	k) <i>Ausência de escuta</i>		
28. <i>Objetificação /coisificação das crianças pelas educadoras</i>			
15. <i>Documentação pedagógica</i>			
26. <i>Não-escuta das educadoras às crianças</i>	d) <i>Espaço e recursos materiais</i>	II. <i>Não-Escuta Ciente</i>	
32. <i>Planejamento</i>			
7. <i>Características físicas do espaço</i>			
<i>Organização dos espaços e ambientes na creche: inadequação e assepsia como entraves à escuta</i>			
29. <i>Organização dos espaços e dos ambientes</i>			
34 <i>Recursos materiais</i>			
16. <i>Escassez de tempo</i>			e) <i>Tempo e tempos</i>
39. <i>Rotina sobrecarregada</i>			
45. <i>Tempo das crianças</i>			
46. <i>Tempo das educadoras</i>			
47. <i>Tempo de brincar</i>			
48. <i>Tempo de ensinar</i>			
49. <i>Tempo de formação continuada</i>			
50. <i>Tempo do “não é hora”</i>			
30 <i>Organização do tempo</i>			

Quadro 24 - Síntese do processo de construção de categorias segundo a ATD - continuação

CATEGORIAS EMERGENTES INICIAIS	CATEGORIAS EMERGENTES INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS EMERGENTES FINAIS
14. <i>Diálogo</i>	f) <i>Diálogos entre pares</i>	
36. <i>Relações das educadoras com seus pares</i>		
23. <i>Insuficiência de recursos humanos</i>	j) <i>Posturas e ações de outras instâncias</i>	
27. <i>Não-escuta do Poder Público às crianças</i>		
38. <i>Responsabilização do Poder Público</i>		
43. <i>Soluções paliativas / "jeitinhos"</i>		
24. <i>Intenção e omissão da escuta das educadoras às crianças</i>	l) <i>Interrupção da escuta</i>	
18. <i>Expectativa das educadoras X expectativas/interesses das crianças</i>		
33. <i>Preconceitos</i>	n) <i>Sentimentos relatados pelas educadoras</i>	
40. <i>Sentimento de fracasso das educadoras</i>		
41. <i>Sentimento de impotência das educadoras</i>		
42. <i>Sentimento de inferioridade das educadoras</i>		
22. <i>Indisponibilidade X disponibilidade das educadoras</i>	b) <i>Aspectos relacionados às emoções das educadoras</i>	
3. <i>Autoconfiança x insegurança/medo das educadoras</i>		
4. <i>Autonomia/emancipação x submissão/subordinação das educadoras</i>		
37. <i>Relações entre educadoras/escola e famílias</i>		
6. <i>Autoritarismo das educadoras</i>	c) <i>Autoridade x autoritarismo</i>	
9. <i>Concepção das educadoras sobre autoridade</i>		
14. <i>Diálogo</i>	f) <i>Diálogos entre pares</i>	
36. <i>Relações das educadoras com seus pares</i>		
5. <i>Autopercepção das educadoras sobre a própria escuta</i>	h) <i>Percepção de si das educadoras</i>	III. <i>Escuta Rudimentar</i>
25. <i>Mudanças na postura das educadoras</i>		
15. <i>Documentação pedagógica</i>	m) <i>Presença da escuta</i>	
17. <i>Exercícios de escuta docente às crianças</i>		
32. <i>Planejamento</i>		

Fonte: Acervo da pesquisa
Elaboração própria

É importante esclarecer que, no processo final de categorização, após conversar com a orientadora, entendemos que seria inviável trabalhar a análise dos dados da Categoria Intermediária “a) O horizonte dos bebês”. Não há dúvidas acerca da preciosidade desse material, todavia, mesmo reconhecendo essa potência, precisamos considerar os limites desse escrito, do tempo para a análise e do atendimento ao objetivo da pesquisa. As categorias intermediárias “a” e “o) Aspectos da vida pessoal e da trajetória das educadoras” foram agregadas em um bloco denominado “outra”, sendo usadas apenas para consultas. Em virtude de seu grande significado, a categoria “a” deverá ser objeto de análises em projetos futuros.

Passo agora à terceira parte dessa tese, na qual mergulho na interpretação dos dados. Nos dois próximos capítulos, o convite é para acompanhar a narrativa

interpretativa construída acerca da compreensão do acontecimento da escuta na docência com bebês e crianças bem pequenas no CEI Quintal das Brincadeiras.

PARTE III
DIÁLOGOS COM O CAMPO, COM OS SUJEITOS E COM OS DADOS

7 ESCUTA NA CRECHE: PRESENÇA DE UMA AUSÊNCIA HEGEMÔNICA

“Tudo, aliás, é a ponta de um mistério. Inclusive, os fatos. Ou a ausência deles. Duvida? Quando nada acontece, há um milagre que não estamos vendo.” (ROSA, 1962, p. 77).

Para iniciar esse escrito interpretativo, retomo a questão central da pesquisa, expressa na seguinte pergunta: “que verdade revela a docência na creche pública sobre a escuta aos bebês e crianças bem pequenas?” Parti desse questionamento e persequi, ao longo da investigação, o objetivo de “compreender a escuta na docência com bebês e crianças bem pequenas no âmbito de uma creche pública, no município de Fortaleza, Ceará”. O questionamento mencionado, assim como o objetivo, são, também, os elementos que conduzem as reflexões nesse texto, cuja finalidade é compartilhar a interpretação singular construída a partir dessa investigação acerca da escuta em um ambiente de creche pública. O texto, portanto, comunica a verdade sobre a escuta, decorrente da compreensão que se deu no diálogo hermenêutico.

É importante frisar que, aqui, o termo “diálogo” não possui conotação metodológica, mas filosófica, constituindo o preceito primordial da Hermenêutica Filosófica de Gadamer. Foi esse princípio que guiou meu ser pesquisador ao largo dessa investigação. Quando me volto ao passado e revejo o itinerário de pesquisa seguido, percebo que não participei de um, mas de múltiplos diálogos ao longo desse processo. Sendo assim, a verdade apresentada traz contribuições dessas diversas experiências hermenêuticas de diálogo. É verdade que esse texto é resultado da fusão de horizontes ocorrida no diálogo entre mim (pesquisadora/intérprete) e o *corpus* textual de análise (interpretado), porém, o processo de compreender não se limitou a esse diálogo. A compreensão da escuta veio sendo formulada desde o primeiro contato com o campo, no estabelecimento de outros diálogos: com as educadoras colaboradoras, com as crianças, com a coordenadora pedagógica, com os textos teóricos, entre outros. Para aqueles que mantêm a abertura ao outro, postura que me

esforcei para adotar, o diálogo está sempre acontecendo, tendo em vista que somos seres de linguagem.

De acordo com Gadamer (2011), cada ser é uma espécie de círculo de linguagem. Esses círculos se cruzam, tocam-se e se fundem a todo instante, oportunizando a compreensão. Enquanto seres no mundo, estamos compreendendo e, portanto, interpretando o mundo a todo momento. A cada diálogo estabelecido, novas compreensões foram acrescentadas ao meu horizonte, de forma que, ao final do processo de pesquisa, quando sistematizei os dados, meu horizonte já não era mais o mesmo de quando iniciei. Uma nova bagagem de conhecimentos, de preconceitos havia sido acrescida a ele. Ora, se trago no meu horizonte preconceitos construídos nesses diversos diálogos; e se os preconceitos são a condição básica da compreensão; naturalmente a compreensão ocorrida no diálogo com os dados é feita a partir dos preconceitos construídos nos diálogos anteriores. É neste sentido que argumento que a verdade revelada nesse texto interpretativo está capilarizada por elementos provenientes de todos os diálogos estabelecidos entre o meu horizonte e os distintos horizontes dos quais me aproximei durante a pesquisa.

Em relação à ideia de verdade, reitero que, neste trabalho, o conceito difere da ideia preconizada pela ciência moderna, que “só admite como condição satisfatória de verdade aquilo que satisfaz o ideal de certeza.” (GADAMER, 2011, p. 62). Sendo assim, a verdade constitui o resultado alcançado por meio de um processo metódico, sendo passível de verificação e confirmação. Nessa pesquisa, compreendo, juntamente com Gadamer, que “verdade” (*Alētheia*) é a “revelação”, “desocultação” das coisas e dos fenômenos, o que acontece no exercício de compreensão hermenêutico-filosófica mediada pela linguagem. A verdade hermenêutico-filosófica possui historicidade e temporalidade próprias. Não se trata de uma verdade provisória que será substituída por outra. Visto que é determinada linguística, temporal e historicamente, a verdade não deixa de ser verdade quando uma nova verdade se revela, mas soma-se a ela. A verdade sobre a escuta aqui veiculada, por exemplo, sempre será verdade, visto que se forjou em circunstâncias específicas, únicas, que jamais poderão ser reproduzidas. Para Gadamer, a verdade é aquilo se manifesta por meio da linguagem, do discurso, cujo sentido “é deixar e fazer com que o desocultado se apresente, revele-se” (GADAMER, 2011, 60). Neste sentido, o conjunto dos metatextos interpretativos que compõem a análise de dados desta tese comunica a

verdade sobre a escuta aos bebês e crianças bem pequenas, revelada na docência na creche, no contexto do CEI Quintal das Brincadeiras.

Diante disso, colocam-se algumas questões: mas que verdade é essa? O que a pesquisa desvelou, afinal? Qual a compreensão da escuta possibilitada por essa pesquisa? Na extensão das próximas páginas, discorro sobre esses elementos, tendo clareza da impossibilidade de transmissão da minha compreensão ou interpretação a outros. Como nos lembra Gadamer (2011), todo texto é dotado de alteridade. Desse modo, a partir do momento em que escreve um texto, seu autor não possui mais gerência sobre ele. O texto se torna independente, com um horizonte, uma temporalidade e uma historicidade próprias. Ademais, cada leitor também possui um horizonte e é dele que partirá para compreender este texto. Portanto, a compreensão que trago sobre escuta, cuja interpretação deposito nesse texto, jamais será igual à compreensão de quem o ler. Por mais clara e fiel que eu tente ser na minha escrita, é fundamental ter em mente que cada leitor estabelecerá um diálogo com o texto. Uma vez que “o intérprete e o texto possuem cada qual seu próprio ‘horizonte’ e todo compreender representa uma fusão desses horizontes” (GADAMER, 2011, p. 132), cada compreensão elaborada será distinta da minha no momento que escrevi. Nem mesmo a minha compreensão em leituras futuras desse texto será igual à que possuo hoje.

Esse capítulo reúne as categorias finais 1 (um) e 2 (dois), que agregam unidades de sentido sobre a não-escuta. A propósito do título, trata-se de uma análise sobre a ausência da escuta. Como diz Guimarães Rosa, na epígrafe, não só os fatos são um mistério, mas também a ausência deles. Será? Que mistério haverá nessa ausência de escuta no CEI Quintal das Brincadeiras?

A ausência da escuta foi uma das primeiras impressões que tive na pesquisa de campo. Essa impressão inicial se confirmou, no decorrer dos dias, na observação do cotidiano, dos aspectos organizacionais do tempo e do espaço, das relações.

7.1 Uma tessitura sobre a compreensão dos fenômenos de não-escuta: FNEI e FNEC

O que denominei de “posturas de não-escuta” são eventos nos quais se revelaram o “Fenômeno da Não-Escuta Insciente (FNEI)” e o “Fenômeno da Não-Escuta Ciente (FNEC)”. Ao decidir utilizar a terminologia “postura”, busquei contemplar tanto as situações práticas como eventos mais relacionados a crenças, concepções e ideias.

“Postura” é uma palavra originária do Latim e deriva de *positūra* (1962), que significa “disposição”, “arranjo”. É também sinônimo de *habitus* (1962), termo do latim que designa “posição”, “aparência”, “compleição”, “atitude”, “maneira de ser”, “natureza”, “disposição do espírito” e “sentimentos”. O sentido da expressão “postura”, em língua portuguesa, guarda semelhanças com os significados desses dois vocábulos latinos. Entre suas diversas acepções encontradas nos dicionários consultados, destaco: “modo de pensar, de proceder; ponto de vista, opinião, posicionamento” (POSTURA, s/d). O conceito de postura utilizado nessa tese está associado tanto à agência do sujeito, ou seja, aos seus “modos de proceder” e às suas práticas, quanto à sua disposição, o que significa considerar elementos como: motivações, intenções, estados de espírito, preconceitos, pensamentos, pontos de vista, opiniões, crenças, valores e desejos.

Ainda que as posturas de não-escuta tenham em comum a inexistência da escuta, distingui, entre elas, motivações distintas, o que me levou a organizá-las em dois grupos, no momento do trabalho com os dados. Em uma postura docente caracterizada pelo FNEI, a educadora não efetiva a escuta porque não toma conhecimento da necessidade de sua realização. Isso ocorre em função de a profissional não perceber ou não decodificar determinada situação. Os dois tipos de situações têm em comum o fato de que a escuta à criança não é realizada e de que as educadoras não têm ciência de que estão faltando com a escuta. Portanto, trata-se de uma Não-Escuta Insciente. Em relação à postura decorrente do FNEC, a educadora sinaliza a percepção do evento, a decodificação da mensagem comunicada, mas opta por não realizar ou por interromper o processo de escuta. É importante salientar que, nesse caso, optar não necessariamente significa concordar. Nem sempre se trata de uma escolha cônica, uma decisão determinada por

convicção pessoal das educadoras. Muitas vezes, é uma escolha determinada por questões ambientais, como falta de tempo, rotina sobrecarregada, insuficiência de recursos humanos e/ou materiais entre outros elementos.

A ruptura ou a falha no estabelecimento do diálogo com a criança e, conseqüentemente, na efetivação da escuta, por certo, estão interligadas a múltiplos elementos do cotidiano pedagógico e também da conjuntura macro. Muitos deles não se revelaram nesse estudo, outros, embora revelados, não foram incluídos no relatório final, em virtude da abrangência do tema e da extensão do texto. Na análise das unidades de sentido realizada nesta tese, emergiram elementos em 3 (três) dimensões, sendo 2 (duas) ambientais e 1 (uma) pessoal, que atravessam os fenômenos da não-escuta: dimensão tempoambiental; dimensão espaçoambiental; e, dimensão pessoal das educadoras. Barbosa (2000) analisa a “organização do ambiente” e os “usos do tempo” como elementos que constituem as rotinas, definindo os modos de pensá-las e prescrevê-las. Nesta pesquisa, esses elementos se revelaram como fatores fundamentais para a compreensão dos processos de escuta e não-escuta na creche. Tendo em vista que os três aspectos mencionados estão presentes nos dois tipos de posturas de não-escuta, considere que analisá-las separadamente poderia resultar em um texto repetitivo. Desse modo, decidi organizar esse escrito tomando como referência os três aspectos já mencionados. Na sequência, são dispostos 4 (quatro) tópicos. Nos três primeiros, discuto as relações entre cada um desses elementos e as posturas de não-escuta das educadoras e, no último, analiso a não-escuta como um fenômeno contextual não restrito à figura das educadoras.

7.1.1 A dimensão espaçoambiental e o (não)lugar da escuta na creche

O espaço e o ambiente constituem um tema já integrado nas pesquisas, e em alguma medida, nos discursos e práticas em Educação Infantil, na contemporaneidade. Esses são aspectos relevantes das pedagogias democráticas para a infância, entre as quais identifico a Pedagogia-em-Participação e a Pedagogia da Escuta e das Relações.

Esses dois conceitos são costumeiramente utilizados como sinônimos (FORNEIRO, 2007), quando das discussões no campo da Educação Infantil. É

verdade que espaço e ambiente se assemelham em diversos aspectos. São uma espécie de termos gêmeos, de duas faces da mesma moeda, mas é importante considerar que não significam a mesma coisa. É de Forneiro (2007) que trago subsídios para a compreensão dessa distinção conceitual. Na perspectiva da autora, o ambiente escolar possui quatro dimensões: física, temporal, funcional e relacional. O conceito de espaço está mais ligado aos atributos físicos, o que inclui móveis, objetos, materiais e decoração. Já o ambiente é compreendido como o arranjo composto pelo espaço físico e pelas relações que ali se estabelecem.

Corroborando essas ideias, Barbosa (2000, p. 136) afirma que o ambiente é o espaço “organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários”. A organização se constitui em um elemento fundamental na composição do ambiente, não é organização que o define. Uma sala-referência, por exemplo, por melhor organizada que esteja, será sempre um espaço quando da ausência das crianças, das educadoras e dos educadores. Somente quando acolhe os sujeitos e suas relações – vivências, interações, brincadeiras, afetos e emoções – passa a se constituir como um ambiente. Em última análise, compreendo que a diferença fulcral entre espaço e ambiente é a de que o espaço é identificado com aquilo que é tangível e o ambiente inclui o aspecto tangível, mas se define, essencialmente, pela presença do aspecto intangível.

Há consenso, na literatura específica da área de Educação Infantil, acerca da importância do espaço e do ambiente para uma Educação Infantil de qualidade. O espaço constitui o currículo (BARBOSA, 2000, FORNEIRO, 2007; ZABALZA, 2007) e educa a criança. Na perspectiva reggiana, “o ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o ‘terceiro educador’, juntamente com a equipe de dois professores”. (GANDINI, 2016, p. 148).

A importância do espaço tende a se ampliar quando se trata do contexto da creche. Neste sentido, corroboro Barbosa (2000), que destaca, como fator dessa importância maior, a longa permanência das crianças pequenas nos ambientes educacionais. Acrescento, ainda, a necessidade, própria das crianças de menor idade, de espaços específicos para os cuidados fundamentais e para sua livre, ampla e segura movimentação.

Para se considerar a efetividade de uma “Docência Escutante” na Educação Infantil, penso que é imprescindível levar em consideração a dimensão

espaçoambiental, buscando prover as condições necessárias para que a escuta se efetive. Neste sentido, entendo que tanto são relevantes as condições físicas e materiais, quanto a organização. A escuta, como preconiza a abordagem freudiana da psicanálise, exige, antes de qualquer coisa, uma autoescuta, “condição *sine qua non* para a possibilidade de exercer uma escuta em relação ao outro” (MACEDO; FALCÃO, 2005, p. 69). Quem não consegue escutar a si não tem como escutar o outro (DUNKER, 2020). Ainda que a escuta realizada no âmbito educacional seja distinta da escuta psicanalítica, considero que esse é um princípio global de qualquer tipo de escuta e compreensão. Gadamer (2011, p. 155) destaca a relação simbiótica entre compreensão e autocompreensão: “a autocompreensão realiza-se sempre quando se compreende alguma coisa”.

Escutar a si exige pausa, tranquilidade, serenidade, aspectos que são afetados pelas condições ambientais. Seria possível a alguém fazer uma escuta de si, por exemplo, no meio de uma feira, de um centro comercial? Penso que não. Com esse exemplo, chamo atenção para a necessidade de um ambiente organizado, que promova segurança, tranquilidade, boas condições de observação e de escuta (auditiva ou não).

A escuta se dá a partir do estabelecimento da comunicação escutante-escutado; comunicação compreendida de modo amplo, considerando as múltiplas linguagens e possibilidades de percepção da mensagem. É sabido que toda e qualquer comunicação está sujeita a ruídos, ou seja, a interferências causadas por “barreiras de comunicação” que podem impedir ou deturpar a mensagem (SOUSA, 2006). Essas barreiras possuem naturezas distintas. De acordo com esse autor, há quatro tipos de barreiras comunicacionais:

Físicas: obstáculo entre dois interlocutores que os impede de dialogar;

Culturais: desconhecimento do código de comunicação dentro de uma cultura (saber uma língua, por exemplo, nem sempre é garantia suficiente para bem se interpretar uma mensagem);

Pessoais: a maneira de estar, de ser e de agir de cada sujeito envolvido na relação de comunicação, as capacidades ou deficiências físicas pessoais que facultam ou dificultam a comunicação etc.;

Psicossociais: o estatuto e o papel social que os sujeitos envolvidos na relação comunicacional atribuem uns aos outros, que vincam uma dada distância social ou a saturação dos sujeitos envolvidos na comunicação em relação ao tema que motiva o acto comunicacional.

(SOUSA, 2006, p. 37, grifos do original)

A presença dessas barreiras corrompe a recepção de uma mensagem pelo seu receptor, processo que envolve três elementos: percepção, interpretação e

significação, sendo a percepção, dependente, em grande parte, da expectativa e do envolvimento (SOUSA, 2006) do destinatário da mensagem. A ausência de qualquer um desses elementos, portanto, impossibilita uma escuta efetiva à criança.

As barreiras físicas que interferem na comunicação e nos processos de escuta e compreensão no campo investigado estão relacionadas a uma infraestrutura que, embora formalmente possa não ser considerada inadequada, pois atende minimamente aos padrões de infraestrutura oficiais estabelecidos nacionalmente (BRASIL, 2006), mostrou-se pouco apropriada ao atendimento das crianças. De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil, os espaços físicos internos e externos das instituições de Educação Infantil devem atender às diferentes funções da instituição e contemplar os seguintes aspectos:

- Ventilação, temperatura, iluminação, tamanho suficiente, mobiliário e equipamento adequados;
- Instalações e equipamentos para o preparo de alimentos que atendam às exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança, nos casos de oferecimento de refeição;
- Instalações sanitárias suficientes e próprias para uso exclusivo das crianças;
- Local para repouso individual pelo menos para crianças com até um ano de idade, área livre para movimentação das crianças, locais para amamentação e higienização e espaço para tomar sol e brincadeiras ao ar livre;
- Brinquedos e materiais pedagógicos para espaços externos e internos dispostos de modo a garantir a segurança e autonomia da criança e como suporte de outras ações intencionais;
- Recursos materiais adequados às diferentes faixas etárias, à quantidade de crianças atendendo aspectos de segurança, higienização, manutenção e conservação (BRASIL, 2000, p. 10).

O documento possui muitos aspectos subjetivos e não estabelece padrões mínimos que possam ser utilizados como referenciais para a análise do espaço. Portanto, vista de longe, a simples e modesta estrutura do CEI Quintal das Brincadeiras parece contemplar a maioria desses aspectos. Todavia, ao focalizar as minudências do cotidiano, revelam-se condições bastante questionáveis, como veremos na análise. O espaço, pequeno, escuro, abafado e barulhento, revelou-se desfavorável ao atendimento das crianças, de modo geral, e hostil a uma escuta docente de qualidade.

Como ficou evidenciado no capítulo 6 (seis), que descreve o ambiente do CEI Quintal das Brincadeiras, essa instituição funciona em um espaço antigo, pequeno, pouco ventilado, escuro, de acústica ruim e bastante improvisado. As “salas

de aula⁷⁹ são abertas, o que favorece a circulação do vento e a entrada de luz, mas também a difusão dos sons de todas as turmas, dificultando a comunicação e criando um ambiente auditivamente poluído e estressante, portanto, pouco adequado à concentração e tranquilidade necessárias à escuta atenta das educadoras.

Em uma situação de FNEI, observada durante uma roda de contação de história, o aspecto da poluição sonora se revela como um entrave à escuta, não apenas por dificultar a escuta auditiva, mas por criar uma atmosfera estressante, interferindo no fator emocional das crianças e, sobretudo, das educadoras.

Naquela manhã o ambiente da creche parecia especialmente caótico e barulhento. Na pequena sala referência, Socorro e Isabel se esforçavam para manter as crianças sentadas em uma roda enquanto Socorro tentava contar uma história usando fantoches de animais. No geral, as crianças não demonstravam interesse pela história. Na verdade, pouco se ouvia a voz de Socorro, perdida entre tantas outras vozes e sons vindos do pátio e das outras salas. As crianças, demonstrando curiosidade, tentavam pegar os fantoches, mas, como eram impedidas, iam dispersando. Sentado no chão, ao lado da professora, o menino Chapeuzinho amarelo parecia alheio a toda aquela algazarra. O menino tímido e observador de dois anos e dois meses estava atento à história. Socorro perguntava os nomes dos animais e o som que eles faziam e Pluft a acompanhava respondendo às perguntas com gestos tímidos e emissão de sons que imitavam os animais. Como o menino estava ao seu lado, Socorro não via seus gestos tímidos e também não conseguia ouvi-lo. Em determinado momento, percebendo o desinteresse do grupo, as educadoras desistiram da contação de história. Em seguida, conversando comigo, Socorro argumentou que “ninguém quis ouvir a história”. Perguntei se ela não havia percebido que o Pluft estava interessado, atento e participativo, narrando para ela o que havia observado. Com um ar de lamentação ela respondeu que não, justificando o ocorrido em função do barulho, como exposto no nosso diálogo:

PROFESSORA SOCORRO

É um barulho muito ruim na creche, chega tá dando... [*segura a cabeça e expressa afobação*] ... as outras salas... por as outras salas serem muito abertas. É muito ruim!

⁷⁹ Nomenclatura utilizada na creche para as salas de referência de cada agrupamento.

PESQUISADORA

Isso dificulta a questão da escuta?

PROFESSORA SOCORRO

Hã? Tu achas que que esse barulho dificulta a escuta a eles [*crianças*]?
Dificulta, com certeza!

PESQUISADORA

A escuta auditiva. Mas, assim, a percepção geral; mesmo?

PROFESSORA SOCORRO

Ahã! E dificulta eles me escutarem e eu escutar eles, né? Uhum!

(UT23.4).

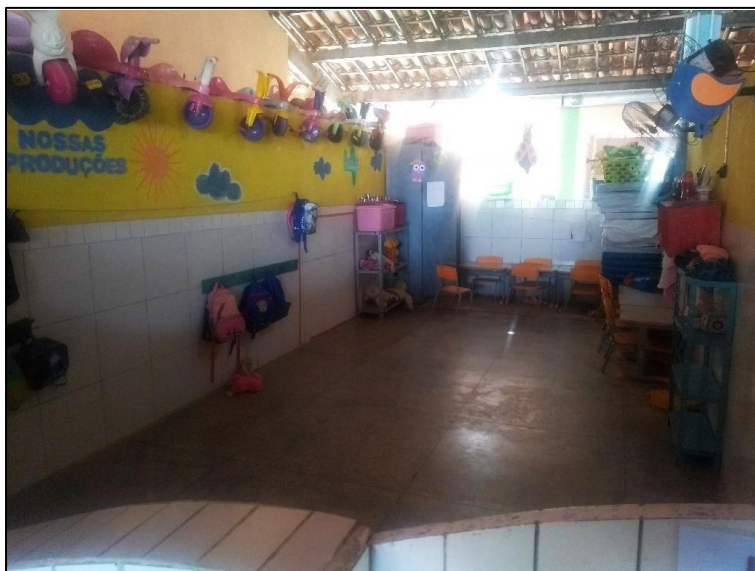
A poluição sonora é potencializada pela localização da creche e pelo modo como o prédio foi construído dentro do terreno. Além de estar localizada em uma esquina movimentada, o prédio da creche foi construído rente a uma das ruas, o que contribui para a incidência de ruídos diversos advindos do exterior da creche. Para evitar esse tipo de situação, os “Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006) aconselham que se evite a localização de prédios escolares para a Educação Infantil junto a áreas de ruído. Acrescentam, ainda, que, em casos inevitáveis, sejam providenciadas barreiras acústicas.

A cena narrada anteriormente ocorreu no momento que antecede a ida das crianças para o parque. De maneira geral, nesse momento de espera pelo horário do parque, as crianças costumavam ficar muito agitadas e agressivas. Mordidas, empurrões, beliscões, gritos e choros eram comuns. Nesse cenário, também era comum as educadoras demonstrarem afobação. O reduzido espaço da sala referência, assim como a precariedade material, favoreciam a instalação desse clima tenso.

A turma Infantil I, na qual estavam lotadas as educadoras com as quais realizei a pesquisa, funcionava em uma saleta que, de acordo com a coordenadora, fora construída para funcionar como brinquedoteca. Todavia, explicou que, em virtude da grande demanda de matrículas para creche no município de Fortaleza e da ausência de vagas, esse tipo de sala das creches desse mesmo modelo havia sido adaptado para funcionar como salas de referência. No caso do CEI Quintal das Brincadeiras, a adaptação da qual falou a coordenadora, consistiu na instalação de um ventilador de parede; e do equipamento do espaço com o seguinte mobiliário: oito mesas infantis individuais para atividades, com estrutura tubular de aço e tampo na cor cinza fabricado em placa de fibra de média densidade (Medium-density fiberboard

- MDF); dezesseis cadeiras infantis para atividades com estrutura tubular de aço, assento e encosto na cor laranja fabricados em polipropileno, duas estantes pequenas de aço e um armário de aço.

Imagem 101 - Sala referência da turma Infantil I



Fonte: Acervo da pesquisa

A referida sala era menor que todas as outras da instituição e não possuía banheiro, fraldário ou qualquer outra estrutura física para atender às necessidades de higiene e cuidados das crianças. O espaço da sala é delimitado por paredes de alvenaria: as duas paredes laterais – que separam a sala, por um lado, do corredor dos banheiros, e, por outro, de outra sala referência – possuem 2,10 m (dois metros e dez centímetros) de altura; a parede dos fundos da sala, que dá para o corredor do bloco de salas novas, é mais baixa, medindo 1,50 m (um metro e meio); e a parede da frente da sala, que a separa do pátio interno, é a mais baixa, medindo entre 1,20 m (um metro e um metro e vinte centímetros), pois, no topo, seu acabamento fora feito em formato ondulado. O assoalho, revestido de piso industrial de concreto polido na cor cinza. As paredes, pintadas de amarelo e revestidas parcialmente com cerâmica branca, na parte inferior.

A saleta de formato retangular possui pouca ventilação e iluminação naturais. Em virtude da localização desprivilegiada, próximo à cozinha e ao lado dos banheiros e da área de serviço, é comum o aparecimento de insetos como moscas, formigas e mosquitos, no ambiente da sala. Muitas vezes, as crianças convivem também com a incidência de mau odor vindo dos banheiros, visto que a rotatividade

de crianças no uso dessas instalações é alta e o CEI possui apenas uma zeladora para realizar todo o serviço de limpeza.

A infraestrutura da sala referência do Infantil I não corresponde ao desejado, para um atendimento de qualidade a crianças de creche, sobretudo para as de menor idade. Cabe salientar que, no início do ano, o agrupamento Infantil I recebe crianças ainda bebês, que demandam necessidades muito específicas de alimentação, higiene e movimentação. Durante o trabalho de campo, questionei-me acerca dos porquês de aquela sala, a pior da instituição, ser exatamente a dos bebês. Obviamente, aquele espaço era inadequado para crianças de qualquer idade, porém, se ele, obrigatoriamente, deveria ser ocupado por uma turma, por que não colocar ali crianças maiores, menos dependentes, que frequentassem a creche em horário parcial? Penso que, desse modo, os danos seriam reduzidos. Quando tive oportunidade, conversei com as educadoras e a coordenadora Conceição, a fim de compreender esse aspecto. Conceição me confidenciou: “Eu queria colocar numa sala dessas novas, com banheiro... Maaaaas... Eles não aceitam, mulher; porque *Infantil I* a gente só pode botar dezesseis crianças, aí não querem botar numa sala que cabe vinte e perder quatro vagas” (UT1.4). Em outra ocasião, durante uma das sessões de “Diálogo Espontâneo” com a AEI Isabel, abordei o assunto e ela deu uma risada irônica, dizendo em seguida: “Ah, já foi muito pior!” (UT19.73). Quando questionei os porquês, ela revelou que, anteriormente, a creche teve a sala da coordenação ocupada pelo atendimento às crianças, acolhendo não uma, mas duas turmas (Infantil I e Infantil II), em um espaço mínimo, fechado e abafado, sem uma janela sequer. (UT19.74).

A fala de Isabel confirma o que a coordenadora já me havia relatado sobre a ausência de vagas na creche e os arranjos paliativos que eram obrigadas a fazer para atender à demanda. Os relatos da AEI Isabel e de Conceição, coordenadora pedagógica da creche, apontam para uma não-escuta que vem de fora do ambiente da creche, mas que ressoa e interfere no cotidiano de crianças e educadoras. Uma não-escuta do Poder Público, tanto quanto às profissionais como às crianças.

Nos discursos de Conceição e de Isabel, aparece o termo “eles” sempre relacionado à gestão educacional municipal: “eles não aceitam!” (Conceição), “eles colocaram duas turmas aqui!” (Isabel). Compreendi que usar o termo “eles” foi um subterfúgio das profissionais para não se comprometerem mencionando nomes ou

órgãos específicos do Sistema Municipal de Educação. Todavia, ficou claro que elas se referiam às pessoas responsáveis pela Secretaria de Educação. Desse modo, o sentido do termo “eles” é “Poder Público Municipal”, de onde emanam as deliberações que o CEI precisa acatar.

Na perspectiva de Altimir (2017), a escuta é ação que demanda coleta, organização e compreensão da produção de adultos e crianças no contexto educacional. Neste sentido, é preciso refletir sobre a relação entre as medidas adotadas pelo Poder Público no âmbito da Educação Infantil e esses processos. Será que, nessa situação, houve, em algum momento, uma preocupação em escutar esses adultos e crianças? Algum desses processos foi realizado? O Poder Público se empenhou em conhecer e compreender o contexto do CEI Quintal das Brincadeiras antes de decidir essas medidas paliativas? Defendo que a definição dos espaços e ambientes para acolher as crianças e educadoras deve adotar como critério o diálogo com esses sujeitos, a fim de escutá-los e compreendê-los, conhecendo suas necessidades e interesses. Nesse caso, todavia, ainda que eu considere que as decisões do Poder Público Municipal foram mobilizadas pela intenção positiva de atender ao direito das crianças à educação, compreendo que não houve escuta em nenhum momento.

Como enfatizou Isabel, no arranjo paliativo feito no CEI Quintal das Brincadeiras, funcionavam, na pequena sala de coordenação, duas turmas de bebês e crianças bem pequenas, o que nega a necessidade das crianças de espaço, pois “é em um espaço físico concreto que os bebês experimentam suas primeiras sensações” (BARBOSA, 2000, p. 137). Nessa situação, a não-escuta do Poder Público às crianças se fez perceber na tomada de decisão, realizada sem conhecimento da realidade da creche e se repetiu quando foi ignorada a intenção da coordenação - que conhece muito melhor o ambiente da creche e as demandas das crianças - de colocar a turma em uma sala maior e com banheiro, que atendesse melhor às necessidades dos bebês.

A ausência de instalações sanitárias na sala referência também foi sinalizada como um empecilho à escuta às crianças. Nas minhas observações, presenciei, muitas vezes, a incidência do FNEI em situações nas quais crianças que tentavam, sem sucesso, comunicar a necessidade de ir ao banheiro, evacuavam ou urinavam na roupa. Tendo em vista que, nessa idade, as crianças se utilizam muito

da linguagem corporal, penso que, se houvesse banheiro dentro da sala a escuta fluiria melhor nesses momentos, pois facilitaria para a criança apontar o local e se fazer entender.

Ainda em relação a esse aspecto, observei o FNEC em dois tipos de eventos. Testemunhei um tipo de acontecimento bastante constrangedor para crianças em processo de desfralde. Em algumas situações, as crianças comunicaram às educadoras que queriam tirar a fralda para usar o banheiro, demonstrando prontidão para o processo de desfralde. Essa comunicação às vezes era verbal e outras vezes corporal, mas sempre compreendida pelas educadoras. Todavia, apesar de entenderem o pedido dos meninos e meninas, as educadoras orientavam-nos a evacuarem ou urinarem na fralda, o que eles faziam com claro desconforto e constrangimento, quando não conseguiam mais controlar. Outro tipo de cena dessa natureza era a queixa de crianças que, incomodadas com as fraldas já bastante cheias e pesadas, pediam para tirá-la e não eram atendidas. Os registros desses dois últimos tipos de situação são do ambiente da sala referência e do ambiente de parque. Ocorreram durante o horário de descanso, o horário de lanche das profissionais e o horário de acolhida. Em todas as cenas registradas, a turma estava sob a responsabilidade de apenas uma adulta. Isso impossibilitava a ida da educadora ao banheiro com a criança, pois não havia quem ficasse responsável pelas outras. Transcrevo abaixo uma dessas cenas registrada no diário de bordo.

Socorro se organiza com os bebês para iniciar o banho. Jacó retira a fralda por diversas vezes seguidas, ficando nu. Socorro recoloca a mesma fralda cada vez que nota que o menino está nu. O dia da turma está conturbado em função da ausência da assistente. Socorro se desdobra entre a organização da sala, a guarda de pertences que vai retirando das mochilas das crianças, a identificação desses pertences (roupas, chupetas), escrevendo em cada objeto o nome da criança a quem ele pertence. A fralda de Remo está muito encharcada de xixi e, por isso, ele se recusa a usá-la. Seu desconforto é claro. Retirar a fralda é uma forma de resolver seu desconforto e de comunicá-lo à professora. Em dado momento, Socorro diz: “Jacó, você não pode ficar pelado. Só pode tirar a fralda no banheiro!”. Em seguida, coloca novamente a fralda no menino. Ele a ignora e volta a retirar a fralda, que abandona no chão. Aponta com o dedo indicador as próprias nádegas, dizendo: “Bunda!”. Jacó tenta dizer que está molhado, que sua fralda está cheia de xixi e o incomoda. Socorro não capta a voz nem o movimento do menino, pois já se afastou para resolver um conflito com outras duas crianças. Nu e feliz, Jacó anda de triciclo pela sala. Socorro só percebe que o menino está nu ao se deparar com uma fralda no chão. Ela localiza o menino com o olhar e com ar de quem parece ter desistido, diz apenas: “Tu tirou a fralda de novo, Jacóóó? Vai ficar pelado?!”. Em seguida, Marcela, uma das manipuladoras de alimentos que está ajudando a professora Socorro, retorna com duas crianças já banhadas e leva Jacó e o irmão gêmeo, Esaú, para o banho. (UT3.15).

Nessas situações relatadas, entendo que, além da ausência da escuta, revela-se a ausência da dignidade da pessoa, princípio constitucional básico. Afinal, como se falar em dignidade em situações dessa natureza, nas quais as crianças sequer são atendidas nas suas necessidades mais básicas, como higiene, por exemplo? Todavia, é preciso considerar que, nessa situação, embora a professora tenha sido o “instrumento” da não-escuta, não é justo imputar a ela a responsabilidade total ou maior em relação a esse acontecimento. Naquele dia, Socorro também não foi escutada, pois, se isso tivesse acontecido, certamente, ela não estaria atendendo, sozinha a doze crianças de dois anos. Submetida a uma condição de trabalho também indigna, à pressão da responsabilidade pelas crianças e ao ativismo do cotidiano, a professora atendeu as crianças por oito horas, recebendo ajuda apenas em momentos mais críticos: banho, parque e descanso. Nessas circunstâncias, além do fator inadequação do espaço, a escuta foi comprometida pelo estado de espírito da profissional, afetado pela complexidade da situação.

A dificuldade de escuta às crianças também foi percebida nos momentos de banho. Isabel e Socorro argumentam que é difícil dar atenção, portanto, escutar as crianças nessas ocasiões, em função da inadequação dos banheiros, que, conforme elas opinam, deveriam ser dentro da sala e melhor estruturados. Isabel me explica que, apesar da turma do Infantil I ser menor que as outras, o trabalho com essas crianças oferece grandes desafios, por elas serem muito pequenas e demandarem mais cuidados e atenção. A AEI considera que a questão estrutural impõe dificuldades adicionais ao fazer pedagógico, inviabilizando, muitas vezes, a atenção e a escuta devida às crianças. Transcrevo um extrato da fala de Isabel:

Como eles são pequenos e o banheiro também não ajuda, né? O piso do banheiro sujo ...e fora da sala, né? Tem também essa dificuldade da instituição, né? Eu acho que a sala é muito pequena, a do Infantil I, a sala não tem 1 banheiro, que era pra ser O banheiro na sala! Tem essa grande dificuldade também, né? Eu esqueci de falar da instituição, que também, às vezes, não corresponde ao que é pra ser. Aí, a gente tem essa dificuldade de sair da sala pra se deslocar com esses bebês, ééé... A outra professora fica só, realmente, na sala, e tem também essa dificuldade: as duas, às vezes não dá conta, porque na hora do banho, né, são muitas crianças! Tem muitas! (UT19.67)

Esse trecho extraído de uma sessão de autoscopia sinaliza as dificuldades que um ambiente físico inadequado pode oferecer aos processos de escuta das crianças, tendo em vista que não oferece, sequer, as condições básicas mínimas de

um atendimento de qualidade. Nessa ocasião, exibi para Isabel um vídeo no qual Peter Pan chorava e insistia em ir para o banho com ela e com os colegas, o que havia sido ignorado pelas educadoras diversas vezes, atitude caracterizada pelo FNEC. Após visualizar as cenas, demonstrando claro incômodo, ela explicou que, como ele havia evacuado pouco antes do horário do banho coletivo, e por ocasião de sua higienização, ela já o havia banhado, portanto, não considerou necessário outro banho. Questionei se, na ocasião, ela havia considerado, em algum momento, a percepção do menino sobre a necessidade do banho, as motivações de sua reivindicação, enfim, se haviam parado para escutá-lo por um momento. Fiz um convite para que ela refletisse sobre isso, levantando algumas hipóteses: ele poderia estar com calor ou se sentindo sujo, apesar de haver tomado banho, pois havia brincado no parque após a higienização; ou, talvez desejasse apenas sair da sala referência, que, nesse momento da rotina, tornava-se um ambiente ainda mais maçante, pois todos, sentados em suas cadeiras, deviam esperar a sua vez de serem vestidos e penteados. Isabel justificou que não o levou para o banho em função da dificuldade de locomoção da sala para o banheiro e sugeriu que, se houvesse banheiro na sala, seria mais fácil atender a esse tipo de demanda. Todavia, admitiu que não considerou nenhuma dessas possibilidades e opinou que a professora Socorro também não devia tê-lo feito, destacando que, para ambas, não havia sentido banhá-lo novamente. Compreendo que, nesse caso, a estrutura física prejudicou a escuta à criança, mas a falta de abertura ao outro (RINALDI, 2016; GADAMER, 2014) foi cabal para conduzi-las à não-escuta. A falta de abertura inviabilizou o diálogo e a compreensão, levando as educadoras a pautar suas ações no preconceito, ou seja, na pré-compreensão (GADAMER, 2014) acerca da necessidade de banhar o menino.

As condições do espaço, pouco favoráveis à escuta, agravam-se em virtude da organização (ou da falta de) do ambiente. A forma como o espaço é organizado, sem se levar em consideração as características específicas das crianças bem pequenas, realça a inadequação do espaço: pouco atraente, pouco estimulante e estressante para as crianças, que reagem com irritação e agressividade ao ócio e à falta de possibilidades que o espaço apresenta. Na sequência, são apresentadas fotografias da sala que permitem uma visualização da organização desse ambiente.

Imagem 102 - Cartaz afixado na porta da sala



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 103 - Produção coletiva das crianças



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 104 - Produção coletiva das crianças



Fonte: Acervo da pesquisa

A primeira imagem da sequência acima foi registrada no primeiro dia do trabalho de campo. Na ocasião, cheguei à sala do Infantil I e me deparei com o cartaz fixado na porta. Observei que, além de estar muito bem fixo, era plastificado, provavelmente para tentar evitar a ação das crianças, que, na inquieta curiosidade exploratória, geralmente danificam esse tipo de material. Nos breves segundos em que permaneci de pé à frente da porta, aguardando convite para entrar, li no cartaz a mensagem “SEJAM BEM-VINDOS”. Ao notarem minha presença, as crianças correram para a mureta e me cumprimentaram alegres, fazendo alarido e me estendendo as mãos. Enquanto tentava lhes dar atenção, não pude deixar de notar o contraste entre o aspecto étnico da turma e a cultura da branquitude expressa na

Imagem do cartaz de boas-vindas. O desenho em questão retratava um menino e uma menina brancos, de cabelos claros, sentados sobre uma nuvem recolhendo estrelas e colocando-as em uma cesta pendurada no braço da menina.

Ao entrar na sala observei que as paredes não guardavam vestígios das culturas infantis, aspecto que considero contraditório à lógica de uma pedagogia que escuta as crianças. Uma pedagogia na qual os espaços sejam testemunhas da agência de meninos e meninas e acolhedores de suas marcas. Um lugar no qual cada criança possa “voltar amanhã e se perceber ali, em algum rabisco, em algum montinho de areia, em algum objeto fora do seu lugar habitual. Espaços que, de alguma forma, possam ser transformados por ela, que possam acolher suas manifestações” (BARBOSA, 2003, p. 8).

Na parte baixa, acessível às crianças, o espaço era completamente vazio. Na parte alta, havia algumas figuras pintadas: uma nuvem, um pássaro, um sol e um avião, e, entre essas gravuras decorativas, lia-se uma frase confeccionada em acetato de vinila (EVA): “NOSSAS PRODUÇÕES”. Todavia, nenhuma produção das crianças foi exposta ali durante minha estada na instituição.

A imagem seguinte, que mostra uma pintura pendurada em um varal, é da única produção das crianças que eu observei exposta na sala referência e no ambiente da creche em geral. Essa obra coletiva era um dos dois cartazes produzidos na atividade de pintura coletiva do desenho de um cachorro segurando uma bola. Essa atividade aparece registrada na imagem 104. A pintura de desenhos prontos e estereotipados é uma prática típica das pedagogias transmissivas. Limita a criatividade da criança e contradiz os princípios de pedagogias de vanguarda, como a Pedagogia-em-Participação e a Pedagogia da Escuta, que valorizam o protagonismo da criança. Ressalte-se: o trabalho das crianças permaneceu exposto por menos de uma semana, pois, na semana seguinte, quando retornei à creche, ele já não estava ali, nem se sabia o que havia acontecido com ele. A hipótese mais provável é que tenha sido descartado.

Conforme Galardini e Lozzelli (2017, p. 91), uma das funções da documentação pedagógica é a de “um arquivo de memórias onde cada um se pode reconhecer e se redescobrir em uma coletividade solidária”. Na situação analisada, a pintura foi pendurada em uma altura inacessível às crianças, ignorando essa função e inviabilizando, para elas, experiências de apreciação, identificação, reconhecimento,

interpretação, rememoração e construção de memórias. Considero que a interação das crianças com a documentação pedagógica produzida por elas e pelas educadoras constitui oportunidade rica de observação das crianças e compreensão de seus processos de interação, desenvolvimento e aprendizagem. Portanto, oportunidades de escuta. Neste sentido, esse tipo de prática tolhe a escuta.

Outros detalhes da organização dessa sala referência podem ser apreciados nas imagens seguintes, capturadas por mim em diferentes dias e momentos do cotidiano das educadoras e das crianças.

Imagem 105 - Prateleira para guardar os calçados das crianças



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 106 - Estante de brinquedos e utensílios



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 107 - Cabideiro de mochilas



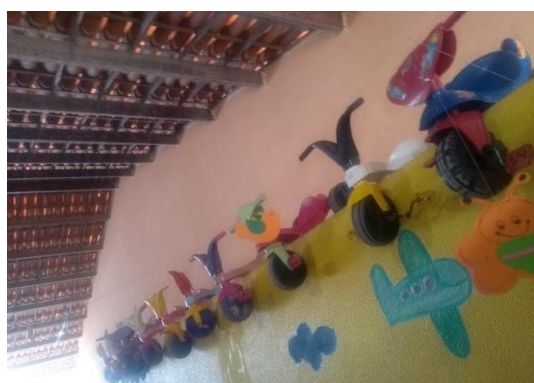
Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 108 - Nicho para guardar os pertences das crianças



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 109 - Nicho para guardar os pertences das crianças



Fonte: Acervo da pesquisa

À direita de quem entra no recinto, há uma pequena estante azul de aço, que, como me informou a professora, foi pensada para expor livros para as crianças. Em geral, porém, só é utilizada a prateleira mais alta do móvel, para a guarda dos calçados das crianças, que são retirados quando elas chegam, pela manhã. As

demais prateleiras permanecem vazias, tornando-se objeto de disputa entre as crianças, que tentam, por elas, escalar a estante, sentam-se ou deitam-se nas prateleiras.

Ao lado da estante, há dois nichos artesanais vermelhos, confeccionados de caixotes de feira. Assim como a prateleira da estante, os nichos servem para a guarda de pertences das crianças, como fraldas, roupas, chupetas, de modo que permaneçam em local inacessível a elas.

As mesas e cadeiras das crianças quase nunca são usadas por elas. Os móveis permaneceram encostados nas paredes durante quase todos os dias de observação. Apenas uma vez presenciei o uso das mesas. Na ocasião, as educadoras organizaram quatro mesas no centro da sala com as cadeiras ao redor, para que as crianças utilizassem durante uma atividade com massa de modelar. Duas das mesas são usadas como base para apoiar os colchonetes utilizados pelas crianças para descansar, pois, na sala, não há local específico para o acondicionamento desses objetos. As outras mesas costumavam ser usadas como apoio pelas educadoras para colocar baús de brinquedos e outros materiais.

À direita da entrada, há um local com três pinos de madeira para pendurar mochilas. Ao lado, fica uma estante cinza usada para organizar os poucos e gastos brinquedos disponibilizados para as crianças e para materiais de uso cotidiano como os copos das crianças. No fundo da sala, ao lado da estante, há um armário de metal, onde são guardados materiais pedagógicos e de higiene.

Um aspecto bastante característico da organização da sala diz respeito ao controle, uma característica de estruturas antidemocráticas. As crianças não possuíam espaço e tempo para livre agência. Diferente do que diz a Proposta Pedagógica (PP), quase nunca lhes eram dadas oportunidades de escolha. A proibição é elemento constante nas falas das educadoras, ao se dirigirem às crianças. Como ressalta Barbosa (2000), a vigilância e o controle fazem parte da função simbólica do espaço. Não existe neutralidade nos espaços e ambientes, o que faz deles estruturas potencialmente reprodutoras de formas de dominação.

A organização, ainda que precária, seguia a lógica dos adultos. As crianças não possuíam voz nem participação, nesse processo. Ao invés de uma organização que facilitasse o acesso das crianças aos materiais, promovendo a autonomia, as educadoras percorriam o caminho inverso. Quase tudo que havia na sala era

posicionado de modo que as crianças não pudessem alcançar, tornando-as dependentes, quase sempre, das adultas. Um caso simbólico e marcante é o dos triciclos, guardados sobre a parede esquerda da sala, como mostra a Imagem 109. Objeto de desejo das crianças, que pediam os triciclos diversas vezes, durante o dia, sem serem escutadas, esses brinquedos só podiam ser utilizados no pátio e no horário previsto. O esvaziamento (de objetos e de sentido) da sala provocava tensões, brigas e agressões entre as crianças. Neste sentido, provavelmente, a escuta às crianças, permitindo o uso dos triciclos na sala, reduziria a incidência dos conflitos.

As medidas de controle se estendiam para os itens pessoais dos meninos e meninas, o que causava indignação em algumas crianças. Em uma situação de não-escuta ciente, Emília, de dois anos e três meses, chateou-se com as educadoras, que a proibiram de pegar sua mochila, guardando-a sobre o nicho. Como forma de protesto, a menina chorou e fez birra: tirou a roupa e se jogou no chão, nua. Incomodadas e constrangidas, as educadoras tentavam conter a birra da criança explicando que não era hora de pegar a mochila. Vestiram a menina diversas vezes, mas, em seguida, ela retirava a roupa novamente.

Em outro momento, onde também pude observar posturas docentes de não-escuta – dessa vez, caracterizadas pelo FNEI –, Aurora, de dois anos, visivelmente sonolenta, seguia as educadoras pela sala, choramingando e pedindo sua chupeta, que, guardada no nicho, estava inacessível ela. O evento foi registrado em notas de campo:

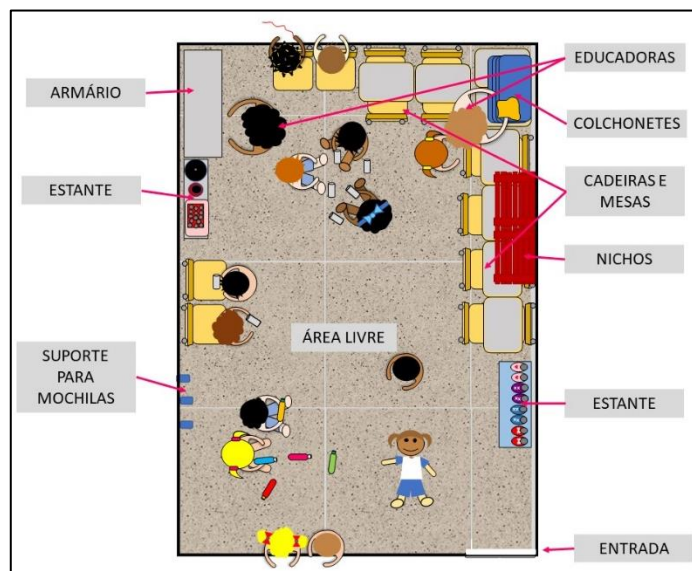
Aurora tem expressão de sonolência e vaga pela sala sem demonstrar interesse na brincadeira. Por várias vezes, a menina solicita a chupeta às educadoras. Ela tenta se comunicar puxando-as pelas roupas, batendo com a mão em suas pernas para lhes chamar a atenção e repetindo, insistentemente: “Tia, bibi, bibi, bibi...”. Essas atitudes são repetidas por cerca de cinco minutos. A menina passa a choramingar, todavia, nenhuma das duas educadoras lhe dá atenção. Elas permanecem apressadas, envolvidas na tarefa de arrumação dos outros bebês. Aparentemente, não notam o pedido de Aurora. (UT2.23). A menina observa que eu estou sentada no fundo da sala e que a olhava de longe. Se aproxima de mim e solicita minha ajuda para apanhar sua chupeta, indicando, com o indicador, que está sobre o nicho vermelho feito com caixotes. Receando que as educadoras reprovem minha atitude ou considerem uma intromissão, não me sinto à vontade para atender a criança. A oriento a esperar que as professoras terminem de arrumar seus colegas e então possam atendê-la. A criança parece compreender: para de chorar e se posiciona entre minhas pernas buscando aconchego. Eu a acolho no colo e, ali, ela permanece até o momento de sair da sala para almoçar. (UT2.24).

Nessa ocasião, após concluírem a organização das crianças pós-banho,

Socorro e Isabel, disponibilizaram, no chão da sala, algumas garrafas sensoriais, confeccionadas por elas com materiais descartáveis, para que as crianças brincassem. Na sequência, como de costume, dividiam a atenção entre as crianças e a realização de tarefas cotidianas relacionadas ao funcionamento da sala: limpar os colchonetes e colocar os lençóis-luva; organizar e guardar os pertences das crianças. Nessa situação, parece-me que, além das questões relacionadas ao espaço, a não-escuta das educadoras se deu também em função do cotidiano sufocante resultante do elevado volume de atribuições das educadoras e da ausência de pessoal para auxiliar nas tarefas organizacionais da sala. É verdade que os educadores da infância, inevitavelmente, têm que assumir, muitas vezes, tarefas de higienização e organização do espaço e dos materiais. Todavia, não concordo que tais atribuições sejam imputadas a esses profissionais. A função primordial dos educadores é atender as crianças. Nesta pesquisa, muitas vezes, ficou evidente que esse aspecto foi negligenciado em função de outras tarefas que as educadoras não precisariam realizar, se houvesse pessoal designado para isso, como, por exemplo: higienizar os colchonetes, preparar o espaço para descanso, servir os alimentos nas mesas para as crianças, recolher a louça, após as refeições, entre outras tarefas que considero de apoio pedagógico assumidas pelas educadoras.

Em uma tentativa de síntese, procurei mapear os elementos organizacionais da sala referência a partir da observação, o que apresento na Imagem 110. O mapa pictórico retrata a organização observada na sala referência ao longo dos meses de pesquisa. De maneira geral, essa disposição das materialidades que compõem o espaço é fixa, destoando do que preconizam as pedagogias com ênfase na escuta. De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 26), “a organização do espaço não é permanente: deve adaptar-se ao desenvolvimento das atividades e dos projetos, ao longo do ano, devendo incorporar materiais produzidos pelas crianças.”.

Imagem 110 - Mapeamento pictórico dos elementos organizacionais da sala referência da turma Infantil I, do CEI Quintal das Brincadeiras



Fonte: Acervo da pesquisa
Elaboração própria com base na observação *in loco*

Ao longo da pesquisa observei que o cuidado com a organização do ambiente parece ser algo que não faz parte do cotidiano das educadoras. A Proposta Pedagógica (PP) da instituição aborda o assunto *an passant* e não orienta a organização das “salas de experiência”⁸⁰. A única menção neste sentido indica que, no momento de chegada na creche, as crianças vão para a sala onde “ficam à vontade, interagindo com os colegas, jogando e brincando com os materiais disponíveis nos **cantinhos planejados**” (CEI QUINTAL DAS BRINCADEIRAS, 2021, p. 35, grifo meu). O documento, porém, não especifica o que significam esses “cantinhos”. Na leitura do caderno de planejamento da professora Socorro, encontrei alguns planos do início do ano letivo que previam esse tipo de arranjo organizacional. Em um dos planos, ela escreveu: “criar espaço na sala para receber as crianças: cantinho dos ursinhos, cantinho dos descartáveis, cantinho do desenho etc.” (Caderno de planejamento da professora). No avançar do ano, essa proposta não apareceu mais no planejamento e, na prática, segundo pude compreender, nunca funcionou. Em relação à organização da sala, elaborei a seguinte nota de campo no diário de bordo:

⁸⁰ Termo utilizado no documento para designar as salas referência.

Na sala, não há livros ou outros portadores de texto disponíveis, para que as crianças explorem. Também não há diversidade de brinquedos. O uso dos brinquedos não é liberado. Há hora definida pelas professoras para brincar com cada coisa: “hora da motinha”; “hora dos blocos de encaixe”; “hora das garrafas sensoriais”; “hora do baú de fantasias”; “hora dos fantoches”; “hora dos descartáveis” (as expressões entre aspas são utilizadas pelas educadoras) (UT12.2).

As observações *in loco* evidenciaram um fosso entre o que preconiza a literatura e as práticas de organização observadas no espaço no CEI Quintal das Brincadeiras. Foi percebido também um grande distanciamento entre as práticas e os discursos. Isso fica muito evidente quando se analisa o teor da PP da instituição, segundo a qual:

A noção de espaço institucional envolve o prédio construído e usado pelo CEI, considerando suas áreas interna e externa e levando em conta a **organização de um ambiente saudável e seguro**. Envolve também a **organização e utilização dos materiais e equipamentos** disponíveis para a realização do trabalho pedagógico, bem como a decoração do espaço e a **participação das crianças nessa organização**, pois entendemos que a organização do ambiente educativo reflete as crenças e concepções que norteiam o trabalho do CEI (CEI QUINTAL DAS BRINCADEIRAS, 2021, p. 11, grifos meus).

Outro extrato do texto menciona a importância de atender às necessidades das crianças e a diversidade curricular, afirmando que a creche organiza seus espaços em:

ambientes educativos, disponibilizando materiais e recursos que permitam a escolha das crianças, as vivências corporais, a imaginação, o desenvolvimento do brincar, das diversas linguagens, o contato com a natureza, a apropriação e produção de conhecimento e ampliação de seu universo cultural (CEI QUINTAL DAS BRINCADEIRAS, 2021, p. 12).

É perceptível que os discursos se aproximam, em alguns aspectos, das perspectivas teóricas trabalhadas nesta tese. Todavia, é importante salientar total ausência de discussão sobre escuta na PP. O tema é mencionado uma vez, quando é apresentada a metodologia de projetos utilizada na creche, sugerindo que se faça “uma escuta aguçada para observar sistematicamente o que as crianças buscam, como elas agem e dão significado às coisas. Fazendo essa leitura, encontramos os temas e os problemas que originam os projetos” (CEI QUINTAL DAS BRINCADEIRAS, 2021, p. 12).

De uma maneira geral, o ambiente da sala referência do CEI Quintal das Brincadeiras evidenciou-se bastante insípido. As paredes eram vazias e a decoração

era praticamente inexistente. Os poucos elementos decorativos não representavam as culturas infantis, caracterizando-se como o que Barbosa (2000) chama de “objetos e acessórios convencionais” utilizados pelas instituições educacionais em decorações fixas de seus espaços, como os desenhos pintados na parede que observei nessa creche. Havia uma parca presença de materialidades e os brinquedos disponíveis, além de gastos e deteriorados, eram sempre os mesmos, despertando pouco interesse das crianças. Não foi percebida uma preocupação com a organização estética do lugar. Os brinquedos estavam sempre jogados sobre a estante, como se nota na Imagem 106. Os “descartáveis”, como nomeavam as educadoras alguns materiais de largo alcance, quando disponibilizados às crianças, eram despejados do recipiente no qual estavam guardados diretamente no chão, sem qualquer cuidado estético.

A escassez de materiais e o controle excessivo acarretam na qualidade de agência das crianças, no empobrecimento das experiências e na redução das possibilidades de exploração, investigação, descobertas, interação e brincadeiras, no espaço da sala referencial, mas também nos demais espaços da creche. Desfavorável aos processos de diálogo, escuta e compreensão, a estrutura espaçoambiental da creche se opõe ao que Zabalza (2007) considera um espaço promotor da qualidade na Educação Infantil. Um espaço que deve ser amplo, diversificado e cheio de possibilidades de movimentação, interação e convivência, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças.

A despeito das limitações impostas pelo espaço da creche, pela sua organização e pela restrição material, as crianças, sempre subversivas e criativas, encontravam rotas de fuga para viver suas infâncias. O desejo das crianças de explorar os espaços, ampliar suas experiências corporais e investigativas era costumeiramente expresso nas tentativas de fuga da sala referencial. Esse comportamento, todavia, é compreendido pelas educadoras como rebeldia e desobediência, expondo uma limitação de escuta e compreensão dos comportamentos infantis por parte das profissionais.

Em certa ocasião, Isabel e Socorro se deslocavam com as crianças para a “Casinha do Paulo Freire”, com a intenção de realizarem, naquele espaço, uma roda de leitura. Na organização para o deslocamento, as crianças foram orientadas a

colocarem as mãos para trás, prática já observada por mim na creche toda, utilizada como meio de controlar as crianças na fila durante os deslocamentos.

No trajeto da sala referência para a Casinha do Paulo Freire, alguns dos bebês, porém, dispersam-se da fila que se formou e correm para o espaço onde há um tatame e alguns brinquedos. Belzinha, que vinha no final da fila, deixa o grupo com a professora para buscar os dois meninos que fugiram. Sozinha, Socorro segue conduzindo-os, mas, ao passar pelo parquinho, o grupo de bebês dispersa quase por completo: correm para os brinquedos, jogam-se na areia, escondem-se embaixo dos brinquedos do parque. Estão alegres, eufóricos, empolgados com a possibilidade de brincarem no parquinho. Socorro fala alto dizendo aos bebês que não é hora de ir para o parque e chamando-os para retomarem o trajeto. Mas a professora não tem êxito. É claro o desinteresse do grupo pela casinha, mas a professora segue insistindo em levá-los para lá. (UT2.15).

Saliento que, naquele dia, as crianças ainda não tinham ido para o parque, o que explica, em parte, o comportamento delas. Após muito esforço, Isabel, que já retornara com os dois meninos que fora resgatar, ajudou Socorro a levar as crianças ao local planejado, onde, em protesto, continuaram a tentar fugir para o parque. Enquanto observava todo o esforço de Isabel e Socorro para realizarem a roda de leitura, tendo que conter fisicamente as crianças para que não saíssem da roda, questionava-me sobre os porquês de escutarem as crianças. Afinal, qual seria o prejuízo de inverter uma atividade planejada e antecipar o momento de parque?

O espírito subversivo das crianças, que não aceitavam não ser escutadas me fazia lembrar Manoel de Barros e o espírito subversivo de sua poesia. Há um trecho do poeta com o qual me identifico muito e ao qual associei as crianças da creche:

“Quem anda no trilho é trem de ferro
Sou água que corre entre pedras:
- liberdade caça jeito”
(BARROS, 2010, p. 156)

Assim me pareciam aquelas crianças, sempre persistentes e dispostas a encontrar formas de serem livres. Na impossibilidade de fugir dos espaços e tempos que lhes eram prescritos, mesmo sob rígido controle e vigilância das adultas, encontrava estratégias para reinventar o cotidiano. Desse modo, potencializavam suas experiências, apropriando-se de espaços que não haviam sido organizados para suas atividades. O lugar debaixo das mesas era um dos preferidos pelas crianças, nessas situações. Ali, costumavam se recolher para brincar sossegadas com bonecas e outros brinquedos de casinha. Em outras situações, escondiam-se do olhar das

adultas para ler um livro, quando conseguiam pegar um sem que as educadoras notassem. O espaço sobre os móveis, como mesas, cadeiras e prateleiras da estante também era disputado por elas, que os utilizavam para deitar, brincar ou simplesmente subir e descer.

Essa percepção confirma um dado destacado por Gralik *et al.* (2014, p. 115), ao narrarem que, durante sua pesquisa, depararam-se com diversos dados que evidenciavam a relação das crianças com espaços improváveis, que não eram pensados para elas, salientando a apreciação das crianças por esses lugares nos quais podiam “se esconder e ficar apertadinhas. Lugares longe dos olhos dos adultos, com um contato mais direto com os seus pares ou mesmo sozinhas como o espaço apertado embaixo do escorregador e os armários vazios”.

Com seus modos curiosos e espantados de ver as coisas, as crianças enxergavam, naquele espaço infértil para o olhar adulto, alguns tesouros, como a descoberta feita pela pequena Alice de um ano e seis meses, ao entrar no “País das Maravilhas” das formigas.

É o momento de organização pós-banho. A sala está uma confusão de crianças chorando, toalhas e peças de roupas espalhadas, misturadas aos brinquedos pelo chão. Alice, que já chorou e tentou sair da sala subindo a mureta, sem êxito, afasta-se coçando a orelha e, de cócoras, ocupa um cantinho da sala observando o movimento. A lágrima escorrendo pela bochecha e o olhar de quem não desistiu de protestar apenas denunciam que Emi, como todos a chamam carinhosamente, não é de desistir. A menorzinha é uma das mais espertas da sala e sempre encontra um jeito de se sair das situações. Nesse momento enfadonho, a algazarra da sala a incomoda e isso está claro. Na impossibilidade de sair desse espaço, busca algo que lhe ocupe e interesse. Curiosa, Alice olha bem perto do chão e sob as mesas. De repente solta, em um grito de espanto, uma expressão de admiração, apontando para baixo da mesa: “Ah, ah, ah!”. Nenhuma das duas educadoras conseguiu perceber a descoberta da menina, que se utiliza das ferramentas que possui para comunicar seu achado. Aproximo-me e noto que o que Alice mostra com tanto entusiasmo é um caminho de formigas. Como nenhuma das professoras a percebe, ela pega o inseto na mão e mostra à professora Socorro, que, atarantada com tantos afazeres, pergunta em tom crítico: “O que é isso, Alice!?”. A menina sorri enquanto mostra sua descoberta. A professora exclama com ar de preocupação: “É uma formiga!? Joga no lixo Alice!”. Desapontada, a menina joga o inseto no chão e vai em busca de outro interesse (UT6.17).

Essa situação de FNEI, assim como as outras narradas, vão constituindo uma compreensão de que o ambiente da creche investigada se caracteriza fortemente pela cultura da não-escuta. Para fazer jus ao título deste texto, que faz referência ao lugar da escuta, eu diria que, nesse contexto, o lugar da escuta é um lugar marginal:

lugar da negligência, do esquecimento, da desatenção, do antidiálogo, enfim, um não-lugar.

7.1.2 À escuta do tempo: a dimensão tempoambiental e a escuta na creche

O que é o tempo? Que relações se pode estabelecer entre escuta e tempo? Houve uma época na qual o tempo não constituía uma grande preocupação humana. Atualmente, porém, o tempo, sobretudo a falta dele preocupa e afeta toda a vida humana. Vivemos assombrados com as “batidas na porta da frente” de um tempo efêmero que “ri” e “zomba” de nós, “porque sabe passar” e nós não (BASTOS; BLANC, 1998). Enquanto espécie, parece-me que nosso movimento em relação ao tempo é de tentativa de captura e controle.

Ao desenvolver sua teoria da “Modernidade líquida”, Bauman (2001) traz para o debate a relação entre espaço e tempo no contexto pós-moderno, a que ele chama de “modernidade líquida”. Para o autor, tempo e espaço eram, originalmente, amalgamados. Falar em tempo era falar em espaço, pois, como exemplifica, a distância (espaço) era medida pelo tempo que o homem utilizava para percorrê-la. Neste sentido, ele atribui a separação entre espaço e tempo às mudanças nos modos de deslocamento humano, que deixaram de ser baseadas nas capacidades humana e animal para se tornarem meios mecânicos.

Quando tais meios de transporte não-humanos e não-animais apareceram, o tempo necessário para viajar deixou de ser característica da distância e do inflexível “wetware”; tornou-se, em vez disso, atributo da técnica de viajar. O tempo se tornou o problema do “hardware” que os humanos podem inventar, construir, apropriar, usar e controlar, não do “wetware” impossível de esticar, nem dos poderes caprichosos e extravagantes do vento e da água, indiferentes à manipulação humana; por isso mesmo, o tempo se tornou um fator independente das dimensões inertes e imutáveis das massas de terra e dos mares (BAUMAN, 2001, p. 95).

A ansiedade humana de conquista do espaço acelerou o tempo criando mecanismos mais velozes. O espaço, diz o autor, passou a ser o “valor” que se buscava adquirir, enquanto o tempo tornou-se a “ferramenta” que possibilitava alcançar esse valor. Nesse processo, estabeleceu-se uma corrida por estratégias que permitissem a realização cada vez mais rápida das atividades, aumentando a produtividade e extinguindo o tempo ocioso.

Esse foi o desenho do caminho que percorremos até aqui como espécie, cujas relações são atingidas frontalmente pela falta de tempo. Essa aceleração do tempo acarreta na possibilidade da experiência (BONDÍA, 2002), portanto, na escuta, compreendida, nesta tese, como uma experiência hermenêutico-filosófica. Para a experiência, o tempo é inegociável. Ela acontece no tempo do indivíduo, um tempo que não se permite capturar, um tempo subjetivo.

Nesta pesquisa, a dimensão do tempo se apresenta como um aspecto relevante na compreensão da escuta. Foi observado que, conforme a concepção e o manejo dessa dimensão, o tempo pode se constituir em elemento determinante da escuta ou da não-escuta, assim como em uma barreira física, ou não, à comunicação.

Convém chamar atenção para um tipo de tempo que se revela um empecilho à comunicação e à escuta: o tempo cronológico. Trata-se de um conceito pragmático de tempo, considerado como grandeza física, ou seja, o tempo mensurável, ao qual Gadamer (1985) denomina de “tempo vago”. De acordo com o autor, o “tempo vago”, juntamente com o “tempo próprio” (ou cheio), constituem as experiências primordiais de tempo dos indivíduos. Nessa perspectiva, “a experiência normal, pragmática, de tempo é ‘tempo para alguma coisa’, ou seja, o tempo de que se dispõe, que se divide, que se tem ou não se tem ou que se pensa que não se tem [...] tempo vago [...] para se preencher com algo.” (GADAMER, 1985, p. 64).

É esse o tempo que governa e, em certa medida, aprisiona crianças e adultos no CEI Quintal das Brincadeiras. É esse o tempo que atua contra os processos de escuta docente. Não por acaso, os termos, tempo e hora se apresentam com incrível frequência nos discursos das educadoras e até das crianças. Em uma analogia a um versículo bíblico do livro de Gênesis, rabisquei uns versos, usando expressões sobre o tempo, registradas durante as observações:

TANTOS TEMPOS, NENHUM TEMPO

Tantos tempos há na fala
Pouco tempo pro vivido
Há tempo pra tudo enquanto
Debaixo desse telhado
“Tempo do parque”
“Tempo de alimentação”
“Tempo de higiene”
“Tempo do descanso”
“Tempo da atividade”
“Tempo da roda de conversa”
“Tempo da roda de história”
“Tempo de planejamento”

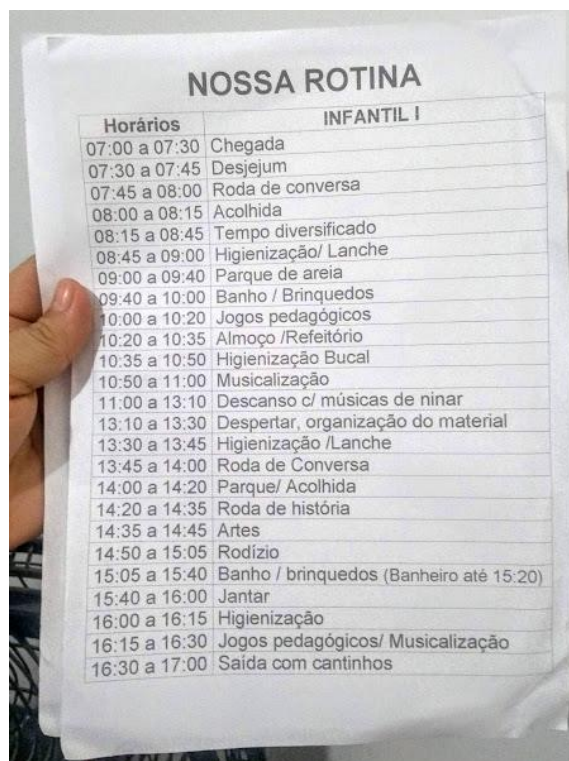
“Tempo de chegada”
“Tempo de saída”
“Tempos que não podem faltar”
Mas, teima em faltar, o tempo
Nada fora do seu tempo
Nada fora do fugir
Todos cumpram o prescrito
E vai se encaixar
Perfeitamente
No tempo certo
Perfeitamente?
Certo?
Que coisas são essas?
Para quem esses tempos são perfeitos?
Por que mais tarde e não agora é o tempo certo?
Cadê o tempo de ter tempo?
Onde foi morar o tempo
De brincar
De experimentar
De imaginar
De criar
De sonhar
De abraçar
De conversar
De compartilhar
De olhar e ver
De ouvir e escutar?
Será que atrasou
Esse tal Senhor tempo?

Rosalina Moraes
(DIÁRIO DE BORDO, 2019)

A experiência de tempo dos sujeitos no CEI Quintal das brincadeiras é a experiência do “tempo vazio”, ou seja, a experiência de preencher todo o tempo, o que se conecta com as ideias de Bauman (2011). A lógica por trás da gestão e uso do tempo nessa instituição, portanto, é a de evitar o “desperdício” de tempo, o que torna o cotidiano acelerado.

A análise sugere que a organização das atividades cotidianas está submetida ao governo do tempo cronológico. Apresento a seguir, para apreciação, o documento “Nossa rotina”, que estabelece a “sequência temporal” (BARBOSA, 2000), estabelecida pela gestão escolar para o agrupamento Infantil I.

Imagem 111 - Documento “Nossa Rotina” da turma Infantil I, do CEI Quintal das Brincadeiras



Horários	INFANTIL I
07:00 a 07:30	Chegada
07:30 a 07:45	Desjejum
07:45 a 08:00	Roda de conversa
08:00 a 08:15	Acolhida
08:15 a 08:45	Tempo diversificado
08:45 a 09:00	Higienização/ Lanche
09:00 a 09:40	Parque de areia
09:40 a 10:00	Banho / Brinquedos
10:00 a 10:20	Jogos pedagógicos
10:20 a 10:35	Almoço /Refeitório
10:35 a 10:50	Higienização Bucal
10:50 a 11:00	Musicalização
11:00 a 13:10	Descanso c/ músicas de ninar
13:10 a 13:30	Despertar, organização do material
13:30 a 13:45	Higienização /Lanche
13:45 a 14:00	Roda de Conversa
14:00 a 14:20	Parque/ Acolhida
14:20 a 14:35	Roda de história
14:35 a 14:45	Artes
14:50 a 15:05	Rodízio
15:05 a 15:40	Banho / brinquedos (Banheiro até 15:20)
15:40 a 16:00	Jantar
16:00 a 16:15	Higienização
16:15 a 16:30	Jogos pedagógicos/ Musicalização
16:30 a 17:00	Saída com cantinhos

Fonte: Acervo da pesquisa

Essa sequência temporal é descrita no tópico “Espaços, tempos e rotina”, da proposta pedagógica da creche. Em ambos os documentos, chama atenção a ênfase na prescrição dos horários estabelecidos para cada atividade ou momento do dia.

A “rotina”, composta de uma sequência de 25 (vinte e cinco) momentos/atividades diárias, fixas e coletivas, em um período de 10h, na prática, revelou-se bastante densa e cansativa para educadoras e crianças. Não ponho em questão, contudo, a importância indiscutível da rotina para a educação de bebês e crianças, pois, como afirma Barbosa (2000), a rotina constitui a “espinha dorsal” do cotidiano da Educação Infantil. A rotina é um elemento estruturante da vida. Faz parte da cultura humana e, conforme afirma essa autora, até da vida animal. Na Educação Infantil, sobretudo quando se refere à educação de bebês e crianças bem pequenas, que ainda não construíram uma boa noção espacial, ter uma rotina diária, vivenciar a repetição de momentos, de atividades é fundamental para a aquisição da noção de tempo e para uma auto-organização mental.

A questão posta quando analiso os dados do CEI Quintal das Brincadeiras é que o que acontece diariamente é muito mais a execução de um roteiro prescrito de atividades do que, propriamente, uma rotina. Cabe destacar que essa suposta rotina, ao ser elaborada pela coordenação, não traz a marca das crianças e das educadoras, dado que foi estabelecido *para* elas e não construída *com* elas. Não há, portanto, participação desses sujeitos, uma escuta a eles antes de se definir o que deveria compor a sua “rotina” diária. Isso sinaliza que a não-escuta é um fenômeno abrangente, que não se restringe ao fazer docente. Parafraseando Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013b), entendo que participar é pertencer. Logo, não participar é não ter pertencimento. Desse modo, é, no mínimo, questionável a elaboração de uma rotina, de uma “sequência temporal” ou de qualquer outro elemento que faça parte do cotidiano de crianças e professoras na Educação Infantil, sem a escuta e participação destes sujeitos.

Uma característica marcante do documento “nossa rotina” é a definição de tempos ínfimos para cada atividade ou momento previsto. A maioria dos intervalos de tempo é de 15 (quinze) minutos, a exemplo dos tempos destinados para higiene e alimentação. Não é necessário considerar parâmetros técnicos para compreender que 15 (quinze) minutos para o almoço ou 20 (vinte) minutos para o banho e organização de crianças de dois anos ou menos são tempos insuficientes. Isso quando se pensa no atendimento de *uma* criança. Em ambientes coletivos de educação, a insuficiência desse intervalo de tempo é ainda maior. As crianças possuem ritmos distintos e precisam ser escutadas em relação a este aspecto. Porém, a primeira impressão que esse documento deixou foi a de que esses ritmos são desconsiderados. Essas impressões iniciais se confirmaram nas observações. Registrei diversos momentos caracterizados pela incompatibilidade entre os tempos das crianças e os períodos de tempo determinados pela visão adulta. Descrevo aqui algumas dessas situações.

Nos momentos de alimentação e de higiene, revelaram-se diferentes eventos de não-escuta, na sua grande maioria, caracterizados pelo FNEC. Nessas ocasiões, geralmente, as educadoras notavam as necessidades das crianças, suas reivindicações, seus desejos, mas não realizavam a escuta, sob o argumento de cumprir os tempos definidos.

Em uma situação de FNEC ocorrida no refeitório, as crianças estavam fazendo o primeiro lanche da manhã. Algumas crianças ainda pareciam estar

acordando. De pé, movimentando-se ao redor da mesa e apresentando inquietação corporal, as educadoras auxiliavam as crianças na tentativa de encurtarem o tempo no refeitório. A professora olhava o relógio diversas vezes e falava com a assistente, lembrando que já estavam atrasadas para fazerem a roda de conversa. Após uma rápida combinação entre as duas educadoras, a professora entrou para a sala referêcia com as crianças que não haviam aceitado o lanche e pediu que Isabel fosse mandando as crianças entrarem à medida que concluíssem o lanche. Tão logo a professora se afastou, Isabel perguntou: “Quem já terminou?!”. Enquanto passava pelas crianças, recolhendo os copos, ia perguntando e confirmando/afirmando frases como “Quer mais não, né?”, “Já terminou, né?”. Apenas Esaú esboçou reação. Sonolento, o menino segurou a caneca e fez um vagido semelhante a choro, afastando Isabel. Após oferecer água às crianças, a assistente as encaminhou para a sala onde a professora já iniciava a roda de conversa, permanecendo apenas com Esaú no refeitório.

Isabel se mantém de pé ao lado da mesa segurando, na mão direita, a bandeja com os copos, onde apenas um dos copos permanece com água. A linguagem corporal da assistente expressa impaciência. Ela se movimenta, faz movimentos rápidos com a mão, dando batidinhas na mureta da sala, confere visualmente a todo instante o copo de Esaú. A educadora insiste para que o menino termine logo seu lanche, verbalizando frases como “Vamos, Esaú!”, “Tá bom, rapaz!”, “Terminou?”. Embora fale com o bebê, Isabel não dirige seu olhar para ele nem se abaixa para fazer contato visual. Sua atenção está dividida entre observar o menino e as outras crianças que estão na sala com a professora. A educadora parece incomodada com a minha presença. Talvez não permanecesse ali, aguardando o tempo de Esaú, se não estivesse sendo observada. (UTSN1.7)

Na sequência, Isabel coloca o copo de água ao lado do menino, orienta que ele beba água após tomar o mingau e que vá para a sala quando terminar de lanchar. Dirige-se à sala referêcia, que fica em frente ao refeitório, permitindo que ela observe Esaú enquanto auxilia a professora com as crianças.

Já se passaram cerca de três minutos e Belzinha sai da sala para verificar se Esaú terminou de lanchar. Confere o copo de mingau, constatando que ele não tomou. Tenta novamente retirar o copo de mingau de Esaú e, dessa vez, como ele não reage, recolhe o copo, oferecendo água ao menino. Em seguida, os dois voltam para a sala referêcia e se juntam ao grupo. (UT2.10).

Outra situação que considero relevante para a compreensão dessa não-escuta aconteceu no tempo de descanso. Naquele início de tarde, Socorro retornou do almoço e me encontrou na sala referêcia com Aline, uma estagiária, e com os

bebês. Alguns ainda dormiam, outros estavam ansiosos por levantar do colchão e ir brincar, mas a regra era ficar no colchão até a hora prevista para encerrar o tempo de descanso: 13h10' (treze horas e dez minutos). Socorro iniciou o ritual de acordar as crianças que ainda dormiam: passava em cada colchonete, mexia com as crianças, falava baixo que era hora de acordar e descobria as que estavam com lençóis. Alguns acordam após uma ou duas tentativas da educadora de despertá-los. “Mas, apesar de todo o cuidado de Socorro e da insistência em acordar os bebês, alguns não acordam. Viram-se de um lado para o outro e continuam dormindo, deixando muito claro qual é a sua necessidade, o seu desejo nesse momento” (UT7.7). Socorro vai ajudando as crianças que já despertaram a sentarem-se no colchonete. Em determinado momento, o olhar de Socorro cruza com o meu e percebo, no seu olhar, certo constrangimento e insegurança. Ela se aproxima e pergunta: “Tu acha que eu devo acordar eles?” (UT7.6). Respondo que prefiro não opinar no modo como organizam o trabalho, argumentando que cada contexto possui suas especificidades. Em seguida, ela pergunta como faço no meu trabalho, se acordo as crianças em uma hora determinada. Explico que não. Argumento que costumo seguir o planejado com os que acordam e deixar os demais acordarem em seus tempos, porque entendo que é a necessidade deles naquele momento. “Ela concorda com um gesto de cabeça, mas explica que os acorda por orientação da coordenação: ‘Aqui a Conceição orienta que a gente acorde, sabe? Porque eles já estão dormindo desde onze horas!’” (UT7.6). Em seguida, Isabel, que acaba de retornar do seu horário de almoço, começa a ajudar a colega na tarefa de acordar as crianças, sentando, inclusive, as que ainda não acordaram, como é o caso do menino Pequeno Polegar, que acabara de completar dois anos. A criança demonstra muita sonolência. O menino permanece de olhos fechados e seu corpo pende para os lados, para a frente e para trás, chegando quase a cair. Em gíria nordestina diz-se que ele estava “pescando, até que é vencido pelo sono e cai deitado novamente no colchão. Belzinha volta a colocá-lo sentado e insiste falando alto: ‘Bora, Pequeno Polegar’ Tá na hora! Bora, bora!’. Em seguida, ergue-o do chão conduzindo ao refeitório” (UT7.7). Nesta situação, em virtude da não-escuta de Pequeno Polegar, caracterizada pelo FNEC, o menino deixa de ter uma necessidade importante respeitada: a necessidade de dormir.

Nessas situações, é perceptível que a determinação de tempos desconsidera as individualidades das crianças, princípio fundamental da escuta

(RINALDI, 2017), estabelecendo o mesmo tempo cronológico para todas. Loris Mallaguzzi, citando Fernando Pessoa, destaca a falsidade da medida de tempo feita pelo relógio, ou seja, do tempo cronológico, afirmando que a medida de tempo-relógio

[...] é certamente falsa no que se refere ao tempo das crianças – para situações nas quais o verdadeiro ensino e aprendizagem ocorrem, para a experiência subjetiva da infância. É necessário respeitar o tempo de maturação, de desenvolvimento das ferramentas do fazer e do entender, da emergência lenta, plena, extravagante, lúcida e em constante mudança das capacidades das crianças; essa é uma medição do bom senso cultural e biológico (MALAGUZZI, 2016, p. 84).

Outra manifestação de FNEC percebida ocorreu durante uma proposta de pintura livre coletiva. Era manhã de uma segunda-feira e as educadoras se empenhavam em uma proposta de pintura coletiva com “tinta de mingau”. A mistura, feita de mingau de amido de milho com pigmentos alimentícios, havia sido preparada pelas crianças com a ajuda das educadoras. Já estávamos finalizando o semestre e eu vinha observando que as educadoras vinham propondo algumas atividades mais interessantes e com a participação dos meninos e meninas, mudança que me deixava animada.

Imagem 112 - Preparação de tinta comestível



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 113 - Exploração de sabor



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 114 - Pintura coletiva

Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 115 - Exploração de textura e cores

Fonte: Acervo da pesquisa

Essas imagens registram as duas etapas da proposta. Na primeira, desenvolvida no refeitório, as crianças participaram da mistura dos pigmentos no mingau, o que as deixou encantadas e muito envolvidas. Algumas, a exemplo de Peter Pan, experimentaram o sabor da mistura. Na segunda etapa, as crianças foram conduzidas ao espaço na lateral da sala, onde utilizaram a tinta para pintar sobre cartolinas. Observei que a experiência foi rica e estimulante para as crianças que exploraram com interesse os materiais. Todavia, as educadoras mostravam-se preocupadas com a hora. Isabel alertava a colega sobre a proximidade do horário de lanche. Algumas funcionárias se aproximam para observar a experiência. São ouvidos falas cochichadas e risinhos entre elas. Uma das manipuladoras de alimento verbaliza em tom de deboche: “Não digo é nada. Já, já é hora da merenda!”, afastando-se para a cozinha em seguida. Isabel opina que “é melhor parar”. Socorro concorda com um gesto de cabeça. No diário de bordo registrei minhas impressões.

A permanência do interesse dos bebês não é ignorada pela professora Socorro e pela assistente Isabel. Todavia, embora tenham clara essa percepção, aparentemente, são levadas pelo incômodo com as opiniões de outros adultos e pela “autoridade da rotina” (imposição), pois é chegado o horário do lanche, a encerrar a proposta. Creio que as próprias convicções acerca de criança, de aprendizagem, de Educação Infantil, também têm um peso nessa decisão. (UT8.6).

As educadoras comunicam às crianças que está na hora de encerrarem a atividade e irem para o lanche. Algumas crianças se recusam a entregar os materiais, outras fogem e se escondem no parque com suas tigelas de tinta. Mas, a despeito dos protestos, a atividade é encerrada. Isabel se encaminha com a maioria das crianças para o banheiro, onde vão se higienizar antes do lanche. Enquanto isso, Socorro, que

parece tensa com os olhares de reprovação da zeladora a observá-la, tenta organizar o espaço utilizado para a proposta antes de resgatar as demais crianças no parque e, também, dirigir-se com elas ao banheiro. Neste processo, Socorro

dobra e despreza as cartolinas pintadas pelas crianças, jogando-as num canto uma sobre a outra, sem levar em consideração que ali está a obra que elas produziram. Quando todos vão deixando espaço, Aurora vai ver suas pinturas e observa com ar de desapontamento as folhas jogadas no chão, amontoadas. A menina tenta desdobrá-las, salvar sua obra, talvez, mas descobre que estão todas coladas umas nas outras. Permaneço no local com minhas inquietações, enquanto organizo as anotações. Teria ela [Socorro] consciência de sua atitude? Como as crianças leem essa postura da professora? Qual o espaço de protagonismo infantil numa situação dessa natureza? Essa atitude de Socorro desvaloriza e desconhece a potência dos bebês (UT8.8).

Após esse momento, segui para o refeitório, onde aguardei as educadoras e as crianças, que estavam se higienizando no banheiro chegarem para o lanche. Observei que as funcionárias da cozinha e da limpeza reclamavam da atividade desenvolvida pela turma e do atraso das crianças para a refeição.

atrasados, os bebês são os últimos a chegarem no refeitório. As educadoras, que também estão atrasadas para o seu lanche, pois nenhuma conseguiu tirar seus 20 (vinte) minutos de descanso vocal, enfrentam as “caras feias” das cozinheiras e da zeladora. Socorro me justifica que já era hora do lanche, por isso encerrou a “brincadeira”. Opino sobre a proximidade dos dois lanches. Ela concorda dizendo: “Pois é, um em cima do outro. Aí a atividade fica assim, né? Meio... mas era o jeito terminar porque se atrasar o lanche atrasa a rotina todinha. Aí já viu!” (UT8.9).

As descrições não deixam dúvidas de que as posturas de não-escuta das educadoras, quando da decisão de encerrar a proposta de pintura, foi de uma não-escuta ciente. As duas perceberam, claramente, que havia um pedido das crianças por permanecerem naquela proposta, mas decidiram ignorar essa solicitação, em nome do cumprimento do tempo e, aparentemente, do incômodo com o olhar julgador das pessoas. Porém, além do FNEC, identifico também o FNEI na atitude de Socorro de descartar as produções das crianças. Entendo que uma “Docência Escutante”, compreendida como práxis alicerçada no respeito à criança, no seu reconhecimento como sujeito potente e de direitos e na valorização de suas culturas e de suas produções, não acolhe esse tipo de comportamento. Todavia, ao que tudo indica, Socorro não tomou ciência de que sua atitude constituiu um desrespeito às crianças.

As atitudes de Isabel e Socorro nas situações descritas indicam, além da não-escuta, a falta de respeito aos ritmos das crianças. De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEI), na Educação Infantil as experiências

devem garantir a “expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança”. (BRASIL, 2010, p. 25). As observações, todavia, apontam que as posturas das educadoras não consideraram essa orientação da base legal da Educação Infantil brasileira.

Durante o trabalho de campo, notei que o cumprimento da sequência temporal estabelecida é obedecido religiosamente. Apesar de eu ter ouvido da coordenadora que não existe uma cobrança do cumprimento rígido da “rotina”, os dados evidenciam o contrário. O que, na creche, denomina-se “rotina” é, segundo Barbosa (2000), mera “sequência temporal”, que constitui uma lista de tempos previstos a serem cumpridos diariamente.

A preocupação das educadoras com esse tempo mensurável foi expressada constantemente durante a pesquisa. Em uma sessão de diálogo, Isabel, aparentando profundo cansaço, confessou-me seu desgaste em função do grande volume de trabalho na creche. Em atitude de escuta e acolhimento à sua queixa, falei que “Há sempre muitas coisas pra fazer, né, Belzinha?”. Ela me olhou com um olhar terno, sorriso desanimado e disse:

É. Tem que cumprir os horários! Tem que ter a hora do banho, tem que ter a hora do lanche no horário certo... E o tempo é pouco e aí você fica com aquela ansiedade, de fazer pra não ser chamada atenção de não tá fazendo o horário. Já, muitas vezes, você tem que olhar bem os horários, porque não é nem tanto a Conceição [que cobra], são as pessoas que atrasam mesmo. Hoje não teve esse problema, porque tem uma mesa só pra eles, mas, no ano passado... – Foi, foi ano passado o problema da mesa! – Tinha que eles saírem comendo. Eles demoram um pouco pra comer, né? E principalmente porque... Demoravam muito pra saírem da mesa, até que a Conceição conseguiu essa mesa. Aí tem muito disso, quando cobram muito, assim, né, as colegas, né? Eu sei que atrapalha o trabalho delas, né? Aí, às vezes, é assim. Eu... não é que eu faço as coisas rápido porque eu quero, é por conta do horário mesmo... Eu já me acostumei naquele ritmo (UT25.3).

É muito claro que Isabel se sente pressionada a cumprir o tempo, se não pela coordenadora, pelas colegas de trabalho. Neste sentido, destaco não apenas as outras professoras e assistentes, mas sobretudo as manipuladoras de alimentos e a zeladora. Não raras vezes, presenciei essas funcionárias interferindo no desenvolvimento de atividades da turma.

A submissão ao tempo cronológico não é apenas das educadoras. As crianças, ainda que não tenham construída a noção espaço-temporal, demonstram essa conformação ao tempo cronológico nas suas atitudes. Alguns comportamentos observados são espelho de atitudes das adultas. Em algumas passagens do Diário de

Bordo, registrei atitudes das crianças empurrando cadeiras e subindo na mureta da sala, na tentativa de olhar o relógio de parede no pátio, como se soubessem ler as horas. Ao fazerem isso, imitavam um comportamento comum de suas educadoras, que, ao longo do dia, conferiam o relógio da creche para verificar se já era hora de determinada atividade ou para acertarem seus relógios. As crianças apresentam esses comportamentos com mais frequência após o desjejum, demonstrando ansiedade para irem logo para o parque, e após os momentos de banho, quando estão ociosas e, algumas, já com fome. Não raras vezes, suas ações são acompanhadas de perguntas ou solicitações verbalizadas, como por exemplo: “Amoço?”, “Tá hola paque?”, “Quer banana!” (DIÁRIO DE BORDO, 2019). Sobre esse ponto, considero simbólica essa fotografia de Jacó, registrada no início de uma das manhãs de trabalho de campo.

Imagem 116 - Jacó desenha um relógio no meu braço



Fonte: Acervo da pesquisa

Naquela manhã, enquanto as educadoras realizavam uma roda de conversa, Jacó tentava fugir da sala para ir ao parque. Após algumas tentativas, e impedido pela Isabel, que tirou dele a cadeira na qual ele subia, o menino resolveu ir para onde eu estava sentada fazendo meus registros. Após explorar as páginas do diário, perguntou: “Tá hola paque?”. Respondi que não e pedi que ele aguardasse só mais um pouco. Ele olhava para mim com um ar de interrogação e sorriu. Em seguida, como se quisesse confirmar minha resposta falou, enquanto fazia um gesto de

negação com o indicador, “Tá hola, não, tá não?”. Respondi novamente que não. Ele apontou para o meu braço balbuciando algo que não compreendi. Logo pediu a minha caneta, que eu lhe dei após abrir o diário em uma folha em branco imaginando que ele quisesse desenhar. Para a minha surpresa ele apontou o meu braço e fez uma pergunta que, embora não tenha compreendido, confirmei que sim para entender o que ele tentava me dizer. Alegre, Jacó começou a desenhar no meu braço. Ao terminar sorriu e disse: “Hola!”. Só então compreendi seu olhar de interrogação quando respondi que não era hora de ir para o parque. Provavelmente, ele estava se questionando como eu poderia saber disso se não possuía relógio e o que desenhou no meu braço, a hora era o relógio que me faltava. Emocionei-me, naquele momento. Abracei Jacó e agradei: “Ah, entendi! Você fez a hora no meu braço? Você fez um relógio para mim?”. Com um largo sorriso, ele confirmou gestualmente. Na sequência, estendendo o braço para mim e apontando para o pulso, pediu-me para desenhar seu relógio. Quando concluí o desenho, o menino seguiu feliz para mostrar para os colegas o seu relógio. Posicionado próximo à porta, conferia o relógio e olhava para o movimento da sala. Quem adivinha o que ele pensava? Talvez pensasse que agora seria ele, o dono do relógio, “o senhor do tempo” e não mais suas educadoras.

Certo dia, ao me falar sobre o avanço que percebia no desenvolvimento das crianças, a professora Socorro destacou, com orgulho e empolgação, que, naquele período letivo (segundo semestre), já não tinha tantos problemas de “fuga” das crianças para o parque, argumentando: “A criança sabe a hora que vai brincar!” (UT23.9). Ao ouvir essa pequena frase, fui tomada por uma imensa inquietação, que precisei conter para não interromper a narrativa da professora. Porém, enquanto a escutava refletia sobre o quanto ainda precisamos construir em termos de sentido na Educação Infantil. Afinal, qual o sentido de se ter, em uma turma de bebês e crianças bem pequenas, a determinação de um tempo para brincar? Afinal, a brincadeira e a interação não constam, na nossa legislação, como os eixos estruturantes do currículo, portanto, das práticas pedagógicas na Educação Infantil? (BRASIL, 2010). Brincar e se relacionar é a essência da vida na creche. Neste sentido, são aspectos que devem atravessar o cotidiano pedagógico, sendo contemplados e priorizados em toda e qualquer ação e proposta desenvolvida com as crianças.

Na sala, não há livros ou outros portadores de texto disponíveis para que as crianças explorem. Também não há diversidade de brinquedos. Com exceção de alguns bonecos e pelúcias bastante gastos, que ficam na estante, o uso

de outros brinquedos e materiais não é liberado. Há hora definida pelas professoras para brincar com cada coisa: hora da motinha, hora dos blocos de encaixe, hora das garrafas sensoriais, hora do baú de fantasias, hora dos fantoches, hora dos descartáveis etc. (UT12.2).

Brincar, experiência intrínseca à criança, ação prevista como um dos direitos das crianças na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, é uma atividade com tempo programado no âmbito dessa creche. As crianças não têm o direito de brincar livre e espontaneamente conforme suas escolhas. A obediência das crianças a essa determinação é algo almejado pelas docentes, sendo destacado como um avanço, como evidencia a fala da professora Socorro, mencionada anteriormente. Isso me reporta a Rubem Alves que, ao associar a função da escola a asas ou gaiolas, diz que “escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo” (ALVES, 2004, p. 127). A mim, parece que o CEI Quintal das Brincadeiras é uma creche gaiola, onde as crianças, “pássaros engaiolados”, devem aprender a não reivindicarem seu sagrado direito de brincar, ou seja, de voar.

Assim como afeta o cotidiano das crianças e os processos de escuta, essa organização unilateral do tempo também reflete negativamente no trabalho das educadoras, que não possuem autonomia para gerir o tempo. Neste sentido, empresto as palavras de Batista (1998, p. 166):

O tempo da creche parece não pertencer nem aos adultos nem às crianças, mas a uma estrutura hierárquica regida por uma rede formalizada de normas, em que o tempo objetivo e linear tenta se sobrepôr ao tempo subjetivo dos sujeitos envolvidos no ato educativo, adultos e crianças. O tempo da creche parece estar alheio aos adultos e crianças que nele atuam. Estes sujeitos com funções distintas neste contexto parecem sofrer a opressão do tempo rígido e regulado por forças outras que não eles próprios.

As educadoras estão mergulhadas em um cotidiano marcado pelo ativismo, ou seja, uma prática desprovida de reflexão crítica sobre a própria ação (FREIRE, 2011). Assim, parecem viver no tempo da falta de tempo: tempo da pressa e do cumprimento de tarefas. Não existe “tempo vago”: tempo para o diálogo, para as trocas, para desacelerar, o que impacta na escuta de si e na escuta às crianças, pois, como afirma Dunker (2020), escutar demanda tempo e generosidade com o outro.

No cotidiano sobrecarregado das educadoras se estabelece um paradoxo entre o volume de trabalho e a escassez de tempo. Em uma das sessões de diálogo com Isabel, ao conversarmos sobre a rotina, ela relata a sequência de tarefas diárias que realiza. Destaco, a seguir, alguns trechos desse relato.

Eu entro 7h (sete horas). Aí é assim, a rotina: eu entro, aí, vou **limpar os colchões**, aí tem a **rodinha**, né? Que senta com eles na rodinha: a professora senta - espera eu **guardar os colchões** e aí senta - aí a **gente vai cantar** com eles. Espera umas 7h (sete horas), 7h30 (sete e meia)... (UT19.47) Quase na hora lanche - que o lanche deles é quinze pra oito (7h45), aí termina a rodinha. Eu ajudo ela a **levar pra mesa**, aí ela fica na mesa, eu **pego o lanche, dou** ou ela pega, aí eu **pego a água dou água pra eles**, a gente volta pra sala, pra fazer uma atividade que é certo, né? Uma atividade com pintura. Não! Minto! Ela faz a roda de conversa... **contar história**, aí depois **faz a atividade**. Até 8h30 (oito e meia), ela faz a atividade. Aí **tira a roupinha deles** umas 8h35 (oito horas e trinta e cinco minutos), 8h40 (oito horas e quarenta minutos), que é a hora do lanche deles - que é quinze pras nove (8h45) o outro lanche, né? Aí a gente vem pra mesa com eles - tira a roupinha deles, **vem pra mesa, pra eles lancharem**, 8h45 (oito horas e quarenta e cinco minutos) até 9h (nove horas), aí eu **dou a água**, aí a gente **leva lá pro parque** de areia, aí eu fico 9h (nove horas) lá no parque de areia com eles e a professora vai lanchar - ela tira 20 (vinte) minutos de lanche - quando ela volta, eu que vou pro lanche e ela fica (UT19.48). Quando é 9h40 (nove e quarenta), eu volto: vou pro parque, a gente **leva as crianças pra sala** e, dez pras dez (9h50), **começa o banho**. Aí, pela manhã, é assim. Uma sai pra banhar e a outra vai arrumar. A gente **fica arrumando**, penteando o cabelo, vai até umas 10h20 (dez e vinte), que é a hora do almoço deles. Aí **eles almoçam**, eu ajudo ela a levar pra mesa, **pego água, dou pra eles, ajudo na comida**, porque também... Na boca, né? Tem uns que têm dificuldade, tem uns que já comem só, mas tem uns que não, tem uns que não querem comer (*risos*) até precisa eu tá enganando... **levo a água**. A gente sai da mesa umas 10h40 (dez e quarenta). Aí vai **lavar a boquinha deles**, no banheiro. Eu ajudo ela. Aí, a gente volta, **bota os colchões** - bota eles sentadinhos pra forrar os colchões - aí vai chamando de um por um. Umás quinze, vinte, dez pra onze (10h50), eles já tão nos colchões, pra dormir, né? Aí pronto, eu fico ajudando pra botar pra dormir (UT19.49).

A tarde o tempo parece mais “manso”: o volume de atividades parece menor. Após o descanso das crianças, as educadoras organizam os colchonetes e, em seguida, as conduzem ao refeitório para o lanche, realizam uma roda de conversa ou de história na sala com elas, permanecem um tempo médio de meia hora com elas no pátio interno, as banham e arrumam. Depois, oferecem-lhes o jantar e, por fim, encaminham-se com as crianças para a sala ou para outro ambiente, onde, enquanto elas brincam ou assistem vídeos, aguardam os familiares.

Na rotina sufocante das educadoras, parece só haver tempo para o que é emergente, ou seja, para “apagar os incêndios”, o que deixa a escuta para trás. Digo que a escuta está na caixinha das minudências da docência, onde estão todas as “coisas desimportantes”, para usar um termo bem manoelino; onde está a paixão, a vontade, o encantamento, a gentileza, a generosidade, a sensibilidade de educadoras, educadores da infância. “A rotina acelerada do dia a dia corporativo é mestra em nos fazer passar por cima dessas miudezas. Mas é justamente nelas que moram a beleza e a importância da coisa: ‘É o gesto pequeno que faz o respeito ser grande’” (DUNKER, 2019).

No âmbito do que me foi possível apreender nessa pesquisa, considero que essa aceleração do cotidiano provoca uma atmosfera de tensão, marcada por autocobranças e frustrações das educadoras. Além disso, todo esse cenário parece produzir efeitos nefastos no estado de espírito das educadoras. O diário de bordo traz uma nota de campo bem própria desse aspecto.

No momento do almoço, enquanto as crianças estão sentadas, almoçando, observo o semblante das educadoras dos bebês. As duas, recostadas na parede, trazem expressão de esgotamento. Isabel tem um olhar perdido e uma expressão de tristeza. Socorro me olha com um leve sorriso no rosto e expressa cansaço. A professora que costuma “se jogar” nas propostas que desenvolve com os bebês tem os cabelos assanhados, a roupa suja de areia e mingau, parcialmente molhada, e as mãos coloridas de pigmentos diversos. Quando me vê aproximar-me dela, volta ao assunto do sufoco que a rotina provoca no cotidiano. Faz um desabafo, falando da correria que lhe é imposta diariamente pela rotina de dez horas de trabalho com os bebês, incluindo dois banhos, cinco refeições, escovação e outros momentos de higiene, além dos projetos e daquilo que comumente as educadoras chamam de “parte pedagógica” (UT8.10).

Ao mencionar que trabalha por dez horas, Socorro inclui na sua conta o tempo de duas horas de almoço, que ela fica fora de sala, porém, quase sempre trabalhando. É nesse intervalo que ela faz as agendas, organiza ou prepara algum material. Além disso, acredito que o fato de não se ausentarem da creche dificulta que as educadoras se “desliguem” das responsabilidades profissionais.

Essa pesquisa evidenciou que o horário de descanso das crianças (11h-13h10), que coincide com o tempo de almoço das profissionais (11h-13h), é um ponto de estrangulamento do trabalho na creche, em função da inexistência de pessoal para assumir as responsabilidades com as crianças neste intervalo. Para tentar driblar esse problema, a coordenação, como disse Isabel, “deu um jeitinho” de reorganizar o horário.

O horário de almoço das professoras é de 11h às 13h. Mas o horário da assistente, que deveria ser o mesmo, foi alterado para 12h-14h. Essa alteração se deu em função de não haver, no quadro de funcionários do CEI, ninguém responsável por permanecer na turma de bebês durante o horário de almoço das educadoras. Assim, entre 11h e 12h, a AEI permanece sozinha com os bebês, sendo sua responsabilidade colocá-los para dormir. Às 12h, ela sai de sala e algum funcionário do grupo de apoio (cozinha e limpeza) fica responsável por “olhar” os bebês (UTSN2.5).

O tempo de descanso talvez seja o momento do cotidiano de maior incidência da não-escuta: não-escuta às crianças e não-escuta às educadoras. Percebi um clamor, quase um grito de socorro, desses sujeitos por ajuda em relação

a esse ponto específico. Em um dos relatos do diário de bordo cheguei a intitular o texto sobre o período de descanso de “descanso cansativo”, porque até eu, observadora, senti uma terrível angústia e cansaço mental.

DESCANSO CANSATIVO - É chegada a temida “hora do descanso”. Socorro convida as crianças para ouvirem uma história. Sentada no chão, com os bebês ao seu redor, ela utiliza uma pelúcia do personagem Shrek e conta uma história inventada sobre a hora de dormir. Assim, enquanto Isabel organiza os colchões, ela contém as crianças e usa a roda de história para antecipar aos bebês o próximo momento da rotina: o descanso, chamando atenção dos bebês para algumas posturas pouco desejadas. A professora deita com a pelúcia e conversa: “Olha Shrek, é hora de dormir! Não pode sair do colchão, certo? Fique aqui que vou pegar o seu bico”. As crianças repetem os gestos da professora com o brinquedo, enquanto Socorro apanha, na estante, as chupetas das crianças que usam e lhes entrega. (UT8.23). Quando todas as crianças já estão deitadas, Isabel senta no chão entre dois colchonetes e, recostada na parede, respira fundo, fechando os olhos. Isabel faz um desabafo reclamando desse horário, enquanto se desdobra entre ninar duas crianças e conter, oralmente, as demais que brincam com lençóis, saem dos colchões e brincam entre si: “Ah, meu Deus. Esse é o pior horário!”, diz a assistente. Paro minhas anotações para lhe fazer uma escuta. Ela continua a enumerar as dificuldades de administrar o momento de descanso, que, como já destaquei em outra sessão de observação, é um momento descoberto de profissionais. A assistente explica que “Antigamente, as professoras saíam 11h30 e voltavam 13h30. Pra poder ajudar a gente, sabe? Mas agora é 11 horas! Tem dias que a Socorro sai e ficam tudo acordado!” (UT8.24). Isabel acrescenta: “Uma hora dessa já tô morta. É muito puxado!”. Pergunto às educadoras se esse aspecto já foi conversado com a coordenação, a fim de encontrar uma alternativa, já que apenas uma delas fica com os bebês para colocá-los para dormir e isso é, indiscutivelmente, estressante para todos. Socorro e Isabel se olham como se esperassem uma pela outra para dar a resposta. As duas parecem inseguras para falarem do assunto. Socorro fixa o olhar em Isabel como se esperasse um posicionamento da colega. Isabel, mais antiga na instituição, comenta: “Não... Assim: já foi comentado, né? Mas já é determinado, né? Pela coordenação... ou... não sei se isso vem é de lá, né? Da regional” (UT8.26).

O momento que deveria ser de recuperação das energias, de bem estar, de nutrição, torna-se um tempo de angústia. Crianças e educadoras temem e repulsam esse momento. O ambiente pequeno e abafado da sala referência não ajuda as crianças a relaxarem.

Imagem 117 - Registro do momento de descanso



Fonte: Acervo da pesquisa

Os meninos e meninas que não conseguem dormir protestam e relutam, usando as ferramentas que possuem para não serem forçados a permanecerem deitados sobre um colchonete quente e desconfortável por mais de duas horas sem nada com o que se ocupem. A educadora, por sua vez, estressa-se com toda a responsabilidade de, sozinha, ter que conter e embalar todas as crianças. Conforme afirma Isabel, essa é a sua maior dificuldade na creche. Quando pergunto para Isabel como ela analisa essa situação dos ajustes internos e o que acha que poderia ser feito para melhorar o horário de descanso ela responde: “Ela (coordenadora) conversa. Antes dela fazer (os ajustes de horário), ela conversa. A gente aceita porque é o jeito, tem que aceitar...” (UT19.54). Na leitura certa de Isabel, não há como mudar a situação internamente. “O certo”, diz ela, “seria que houvesse pessoal próprio para acolher as crianças nesse intervalo”, que, faz questão de frisar, “já é um tempo certo”, ou seja, uma rotina prevista no cotidiano da creche integral. Mas ela mesma conclui: “Eles (Poder Público) não vão mandar ninguém pra hora do sono. É o certo? É. Mas não mandam, né?” (UT19.55). Enfim, todos pedem socorro, mas ninguém é escutado.

De maneira global, compreendo que as educadoras colaboradoras vivenciavam um cotidiano docente exaustivo, em virtude das condições inadequadas de organização do espaço e do tempo e da insuficiência de recursos humanos e materiais. Esse cenário, ao que se percebeu, acarreta no esgotamento físico e mental das educadoras, alterando suas emoções e sua disposição para a escuta. Ao longo

da pesquisa, foram percebidos sinais relacionados ao estado de espírito das educadoras, tais como: desânimo, desinteresse, indisposição, indisponibilidade, desatenção e ausência, aspectos que refletem na escuta dessas profissionais às crianças. Considero que esses comportamentos resultam, em parte, das circunstâncias desfavoráveis do ambiente da creche, mas também de concepções pedagógicas das educadoras afiliadas a uma “Educação bancária” (FREIRE, 1987) ou ao que Oliveira-Formosinho (2007) denomina de “Pedagogia da transmissão”.

7.1.3 A não-escuta emergente das concepções e práticas das educadoras

As concepções fazem parte da dimensão pessoal da docência. Constituem o arcabouço teórico-prático, o ideário construído ao longo de suas trajetórias de vida e formação. Em uma perspectiva Gadameriana, concepções são os preconceitos (GADAMER, 2011) que compõem o horizonte do indivíduo. As concepções têm grande impacto nas práticas. As concepções docentes refletem sobre as práticas pedagógicas no todo e sobre a escuta, de modo particular, daí a importância de compreendê-las.

As concepções são complexas, plurais e não são verdades acabadas, mas “pontas do iceberg” (FROTA, 2007) que sinalizam muito mais do que aquilo que está dito. São portadoras de mensagens infraverbais que precisam ser consideradas e apreciadas no processo de interpretação. Neste sentido, considero que a necessidade de pesquisar, debater e compreender as concepções é sinalizada, entre outras coisas, pela constatação da imensa porção submersa desse *iceberg* que elas representam.

As concepções que se constroem ao longo da vida, forjadas de valores, crenças, experiências, constituem um feixe de luz que ilumina os caminhos e conduz o olhar do indivíduo. Neste sentido, definem o modo de agir de cada um, diante das mais distintas situações. Por esse motivo, inicio essa análise dialogando com aquelas concepções das educadoras investigadas, que emergiram durante a pesquisa e que estabelecem, de forma mais direta, relações com o acontecimento da escuta. Deste modo, questiono: que concepções as educadoras revelam nos seus discursos - verbais e não - no seu fazer e no seu agir? Como essas concepções dialogam com a escuta?

Entre as concepções das educadoras, registradas por esta pesquisa, destaco as ideias de criança, infância, Educação Infantil, escuta, currículo e autoridade como as mais relevantes para a compreensão do tema em foco. Em relação a algumas dessas concepções, foram observadas contradições que atribuo a uma “luta interna” entre os discursos genuínos das educadoras – ou seja, aquilo no que de fato acreditam – e o discurso pedagógico mais aceito como verdade – que, por sua vez, não comporta mais concepções e práticas pedagógicas não-comprometidas com as crianças e sua ampla agência e participação.

As educadoras compreendem infância como algo comum para todos os indivíduos: uma fase da vida humana de fundamental importância para a formação do futuro adulto. Afastam-se, portanto, de ideias contemporâneas que concebem “a criança e a infância como categorias construídas historicamente, o que nos abre possibilidades de compreendê-las de modo concreto, na sua expressão de vida.” (FROTA, 2007, p. 154). Nesta perspectiva, a linearidade e a cronologia são superadas por um tempo em *devir* que não se esgota.

A par da compreensão de infância como um tempo de construção da base da vida adulta, as educadoras defendem que cabe ao Poder Público investir mais na infância, pois consideram que ela não é valorizada. Neste sentido, a professora Socorro argumenta:

Até aos três anos, a gente sabe que é construída muita coisa na cabeça da criança. Acho que ela vai falar tudo até, praticamente, aos seis anos de idade. Essa fase não é valorizada, infelizmente, pelo governo, né? Assim, poderia ser mais investido. E é a fase essencial da criança, aonde ela **vai se construir, vai ser o adulto, vai se tornar o adulto**” (UT18.9, grifo meu).

A professora ensaia, na sua fala, um discurso progressista sobre a infância, quando destaca sua potência, elemento bastante enfatizado em abordagens contemporâneas sobre a infância, como é o caso da Sociologia da Infância. Todavia, a ideia de potência é atropelada pela de “vir-a-ser”, que remonta às sociedades modernas, que concebiam a infância como momento de preparação do adulto para o mundo produtivo (CASTRO, 2013). De fato, o que predomina no discurso da educadora é a aceção de infância como um tempo do não-ser, um tempo do vir-a-ser. Entendo que isso, em si, constitui um entrave para a construção de uma cultura da “Docência Escutante”, afinal, como escutar alguém que não se concebe que exista, efetivamente, mas que figura como o ensaio de alguém que existirá algum dia?

Em uma aparente via de contramão dessa ideia, foi registrada, nos discursos das duas educadoras, uma aceção de criança como sujeito singular. Deste modo, como afirma a AEI Isabel, ao dizer que “cada criança tem o seu caso” (UT19.27), as crianças necessitam de atendimento individualizado. Considero relevante que Isabel cultive esse pensamento mesmo sem ter, ainda, uma formação docente inicial concluída. Durante uma sessão de “Diálogo Espontâneo”, porém, quando a questiono sobre o atendimento aos bebês e crianças bem pequenas, a educadora externa ideias afiliadas a uma concepção pedagógica tradicional de currículo e de Educação Infantil como lugar e tempo de transmissão de conteúdos estanques. Como evidencia o excerto a seguir, ela associa as especificidades das crianças ao aprendizado de conteúdos curriculares de áreas específicas: “umas têm mais dificuldade em matemática, na leitura... mas é assim mesmo” (UT19.27). A fala de Isabel provoca a reflexão sobre quão entranhada estão, na cultura docente, ideias de uma Pedagogia Tradicional, Bancária, conteudista, transmissiva; e de como é necessário promover o debate sobre as especificidades da Educação Infantil e da docência, nessa etapa educacional.

Em relação aos bebês, ambas afirmam a necessidade de um atendimento específico, ideia amplamente postulada por pedagogias democráticas e participativas, como a “Pedagogia da escuta e das relações” (RINALDI, 2017), “Pedagogia-em-participação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013), “Pedagogias da infância e da Educação Infantil”. Ao discutir a especificidade das pedagogias focadas nos pequeninos, Barbosa (2000, p. 26) dá destaque

às relações entre o cuidado, a educação, a nutrição, a higiene, o sono, as diferenças sociais, econômicas, culturais das diversas infâncias; a relação com as famílias, as relações entre adultos e crianças que não falam, não andam e necessitam estabelecer outras formas não-verbais ou não-convencionais de comunicação; as relações entre adultos e crianças pequenas na esfera pública, o brinquedo e o jogo, entre outros, podendo dar conta das especificidades e das diferenciações relativas à educação e ao cuidado de crianças bem pequenas.

Em uma das sessões de “Diálogo Espontâneo”, a assistente Isabel, embora afirme a necessidade de um atendimento específico para os bebês, aparentemente não consegue apontar que especificidades são essas. Na sua fala, evasiva e reticente, diz: “Não... eles... ó, eles têm mais... tem que ter aquele... assim, tem que ter mais cuidado, tem que ter mais atenção com eles, tem que ser um atendimento

diferenciado, porque eles, né, são bebês” (UT19.78). Isabel enxerga as crianças como seres frágeis, necessitando de muitos cuidados, sobretudo em relação ao aspecto emocional. Essa acepção se fortalece quando fala dos bebês. Para ela, as crianças, quanto menor, mais possuem sensibilidade e percepção das coisas, o que as faz sentir e sofrer a menor mudança que ocorra no seu entorno. Relatando as muitas mudanças de professoras que ocorreram na turma dos bebês durante o ano de 2019, ela se posiciona criticamente, afirmando que isso foi muito prejudicial para as crianças, que costumam sentir até mesmo uma alteração de humor das educadoras: “Até um dia, assim, que você táááá [gesticula agitação], você percebe também que elas tão mais agitadas. Tem dias que elas tão calmas, mas é assim mesmo. Criança, elas sentem qualquer mudançazinha” (UT19.38).

Essa fragilidade atribuída à criança por Isabel esconderia uma ideia de ser incapaz? Muitas vezes, durante o trabalho de campo, observei não apenas ela, mas a professora Socorro, assim como outras educadoras, temerosas de permitirem o movimento amplo das crianças ou a interação entre agrupamentos por medo de que elas se machucassem. Em certa manhã, estávamos, eu e Isabel, no canto de areia com as crianças do Infantil I, como pode ser apreciado na imagem 118. Socorro, que estava no seu horário de descanso vocal, havia se retirado para lanchar. O clima entre as crianças era agradável e exalava leveza, alegria e liberdade, o que se torna visível no sorriso de Cachinhos Dourados e nas expressões de curiosidade de Peter Pan e Jacó, retratados, respectivamente, nas imagens 119 e 120.

Imagem 118 - Banho de sol no canto de areia



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 119 - Cachinhos Dourados durante o banho de sol



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 120 - Peter Pan e Jacó interagindo durante o banho de sol



Fonte: Acervo da pesquisa

A harmonia do momento foi interrompida por um alarido de crianças. Olhei na direção da grade de contenção que limita o ambiente de areia. A professora Ana Paula, regente de uma das turmas de Infantil III tentava conter as crianças que, ávidas por brincar, seguravam na grade e, em coro, diziam: “Tá na hora! Tá na hora!”. Alguns bebês correram para a grade e passaram a interagir com os colegas. As crianças, de ambos os lados da grade, expressam o desejo de estarem juntas com falas e expressões carinhosas. Algumas demonstram se conhecer: são vizinhos ou parentes. Todavia, a professora segura a grade e diz para a sua turma: “Ei, psiu! Espera! Espera! Vai lá pro cantinho, Vai! Vai lá pro cantinho! Vem Alice, lá pro cantinho, vai.”. Ao notar a presença da colega e das crianças da outra turma do lado de fora do espaço, Isabel olha para os bebês com ar de preocupação e diz: “Ei, gente, bora! Tá na hora!”. Em seguida, bate palmas seguidas vezes, demonstrando pressa e dizendo: “Bora! Bora! Tá na hora!”. Enquanto Isabel tenta agrupar os bebês para saírem, a professora Ana Paula abre o portão liberando a entrada das crianças do Infantil III, mas não sem antes alertá-los: “Gente, cuidado com os bebês! Cuidado com os bebês! Vem, mulherzinha, cuidado com os bebês!”. Os meninos e meninas de ambos os grupos se encontram e

interagem sem qualquer problema aparente. Todavia, as educadoras mostram-se visivelmente tensas (VÍDEO, 2019a)⁸¹. Registrei essa situação em notas de campo:

com a chegada de outra turma de crianças maiorzinhas no ‘canto de areia’, Isabel interrompe, bruscamente, a brincadeira dos bebês, batendo palmas e chamando-os para entrar. A assistente me explica que é melhor tirar os bebês daquele espaço do que deixá-los interagindo com as outras crianças maiores, pois choram e brigam por brinquedo (UT8.18).

É notória a ideia – tanto das educadoras colaboradoras quanto de outras adultas educadoras da creche – de que as crianças são criaturas frágeis que dependem, em quase tudo, da ajuda, da proteção e do cuidado dos adultos. É uma conclusão óbvia de que as crianças dependem sim dos adultos. Em muitos aspectos e situações necessitam de ajuda e proteção. Todavia é um erro tomá-las por sujeitos incapazes. As crianças possuem capacidades, habilidades e compreensões diferentes, mas não inferiores às dos adultos.

A contradição entre o que se pensa e o que se exige das crianças se expressa nas falas e nas ações da professora Socorro e da AEI Isabel. Algumas vezes as crianças são enxergadas como seres da falta. Neste sentido, as educadoras tentam protegê-las e cuidá-las, fazendo tudo “para” e nunca “com” elas. Aqui, vem-me a ideia de Freire (2022a) sobre falar *ao* educando, mas também *com* o educando. Assim como o autor, que considera imprescindível o equilíbrio entre essas duas formas de comunicação, também defendo a importância, para a docência na Educação Infantil, entre o *fazer para* e o *fazer com* as crianças. É fato que as crianças, sobretudo os bebês e as crianças bem pequenas, que constituem o público da creche, não podem dispensar a supervisão e o auxílio do adulto. Todavia, não é saudável nem adequado subjugar a potencialidade que elas possuem. Mesmo os bebês pequeninos, como evidenciou Emmy Pikler em suas pesquisas, podem se expressar e participar de seus processos educativos, conforme o seu desenvolvimento e autonomia. Para a abordagem desenvolvida pela médica pediatra húngara, “a compreensão profunda por parte do adulto em relação ao significado que tem, para a criança, sua própria atividade autônoma, muda profunda e radicalmente a relação entre a criança e seus pais” (TARDOS, 2016, p. 55). A isso, eu acrescento: muda radicalmente sua relação com o mundo, incluindo os adultos que as educam.

⁸¹ VÍDEO. 2019-11-13-CANTO DE AREIA. Acervo de pesquisa. Fortaleza, 2019a.

Outras vezes as crianças são concebidas como pequenos adultos de quem se espera responsabilidade, cumprimento de regras, obediência, controle físico e emocional, entre outros comportamentos e atitudes incompatíveis com seu desenvolvimento e com a natureza do ser criança. O cumprimento ou não do esperado das crianças, não raras vezes, rende-lhes rótulos como “danados”, “abençoados”, “mimados”, “bonzinhos”, “chorões”, “bobos”, entre outros, atribuídos pelas duas educadoras investigadas ou por outras adultas da creche. Esses rótulos refletem preconceitos (GADAMER, 2014) das adultas acerca dos comportamentos infantis. Preconceitos esses dos quais elas não tomam conhecimento. A fala da professora Socorro, que inicia tecendo um elogio à menina Cachinhos Dourados, de 2 (dois) anos e 2 (dois) meses, em seguida, ao pequeno João Paulo, de 1 (um) ano e 9 (nove) meses, exemplifica uma dessas situações.

Ela [Cachinhos Dourados], você vê que é uma criança **equilibrada**, que a mãe realmente cuida, dá atenção... Ela só é **mimada!** Mas ela é mimada, porque ela é a caçula. É uma criança que cai o tempo inteiro. Ela realmente quer chamar a atenção... (UT20.19, grifo meu). O Pluft, ele foi **legal**, nesse dia. A Luana, ela usa a artimanha do choro pra, quando alguma coisa contrariar ela, ela chora, ela grita...” (UT20.20, grifos meus).

Ficam claros, na fala da professora, seus preconceitos, ou seja, suas ideias prévias sobre os comportamentos que ela observa. Estão implícitos em seu discurso, embora ela não se dê conta, que uma criança bem cuidada é uma criança equilibrada, logo, uma criança mal cuidada é uma criança desequilibrada; as crianças caçulas são mimadas; chamar atenção do adulto não é uma necessidade, mas um ardil, uma “artimanha” da criança; criança “legal” é aquela que não reclama atenção, portanto, as que chamam atenção não são “legais”. Gadamer (2014) alerta para o perigo dos preconceitos ocultos, que, segundo o autor, tornam-nos “surdos”. Numa perspectiva hermenêutico-filosófica, portanto, a compreensão desses sujeitos e da situação vivida exige a tomada de consciência da educadora sobre seus preconceitos. Não há como fazer uma escuta às crianças sem as compreender. Os preconceitos, entendidos aqui como estrutura prévia da compreensão, por sua vez, não devem ser reprimidos, mas iluminados, conhecidos. A viabilização da compreensão e da escuta docente às crianças depende da emergência dos preconceitos do inconsciente da educadora e do educador. Em outras palavras, os preconceitos da educadora e do educador de crianças, precisam vir à superfície do consciente desses sujeitos, pois é a partir da

tomada de consciência deles que se pode caminhar rumo à construção de uma cultura da “Docência Escutante” na Educação Infantil.

As ideias das educadoras acerca de currículo e das práticas pedagógicas, conforme já sinalizei, corroboram uma atmosfera escolarizante, que faz da creche um espelho da cultura do Ensino Fundamental. Neste sentido, destaco a fala da professora Socorro, ao falar da diferença entre o trabalho que fazia como professora PR-B da turma e o que faz como professora PR-A. Ela entende que o trabalho como a segunda professora da turma é um trabalho de menor responsabilidade do que o da professora regente principal, o que é uma interpretação equivocada. A norma municipal define como PR-A e PR-B, “professores pedagogos do Ensino Fundamental I e da Educação Infantil, que respectivamente são o titular da turma e o que fica com a turma para cumprir as recomendações de 1/3 de planejamento” (FORTALEZA, 2015). Portanto, não faz distinção entre esses dois profissionais no tocante à responsabilidade ou diferença do trabalho de um e de outro. Formalmente, ambos possuem função, responsabilidade e autonomia iguais. A única diferença reside na carga horária. Apesar do que está posto no papel oficial, Socorro relata sentir essa diferença e, em uma de suas falas, tenta explicá-la.

Ah, essa minha fala, deixa eu corrigir! Tipo assim: brincar é... eu não sei, é, não sei explicar. Eu acho que eu tinha aquela responsabilidade de ser a PR-B da sala, entendeu? Eu fazia as observações... não era irresponsável! Fazia os planejamentos..., mas era de uma forma diferente, entendeu? **Eu pensava** em uma atividade, num projeto coletivo em sala e tentava adaptar. Então, era um clima mais... eu não era a responsável principal, entendeu? Eu queria assim... Tu não consegue, não, ver não, como era a P.R.B? Não é a principal, tem a responsabilidade, mas não é a principal (UT23.15, grifo meu).

As lacunas na fala da professora dizem tanto ou mais do que o que está explícito. Não só com base nesse trecho, mas em muitas outras escutas das educadoras e do contexto, compreendi que a percepção de Socorro faz sentido de ser. O que pude observar na prática cotidiana foi que, efetivamente, as profissionais que atuam como professoras de menor carga horária são vistas como professoras de segunda importância. O trabalho desenvolvido por uma, via de regra, não dialoga com o trabalho da outra. A gestão da turma, assim como a responsabilidade, de fato, fica mais concentrada na PR-A. O trabalho da PR-B – que, a meu ver, deveria ser uma continuidade do trabalho da outra professora, visto que os educandos são os mesmos

– muitas vezes, é encarado pelas educadoras como um trabalho de “passar o tempo”, de “tapar buracos”.

Na conversa com a professora Socorro, noto que o fato de os holofotes estarem mais sobre o PR-A e de haver uma cobrança menor à PR-B lhe foi favorável, quando ela era PR-B. A docente relata, com incontestável alegria, expressada pelo brilho do seu olhar, a agitação das mãos e o sorriso largo, que era mais tranquilo ser PR-B porque tinha mais liberdade para brincar com as crianças, propor atividades mais lúdicas, fazer um trabalho mais a seu modo sem ter que cumprir certas obrigações atreladas à questão dos conteúdos (CADERNO DE TRANSCRIÇÕES, 2019, UT23.18A). Entendo que, ao dizer que, quando era PR-A, “pensava” nas propostas, Socorro nos diz, de maneira implícita, que o trabalho como PR-A era mais autônomo. Por outro lado, ela frisa bastante a questão “responsabilidade” da PR-B, o que eu entendo como falta de autonomia e execução de pacotes prontos.

Aqui, convém chamar atenção para o tema do brincar. Conforme preconizam as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEI), as brincadeiras, ao lado das interações, constituem o eixo estruturante do currículo e das práticas pedagógicas na Educação Infantil. (BRASIL, 2010). Para além das orientações oficiais, é consenso na área de estudos sobre a infância o imperativo do brincar como linguagem e como cultura infantil. O sentido do jogar ou do brincar (*spielen*) do homem “é um puro representar-se a si mesmo” (GADAMER, 2014). Portanto, no brincar, a criança representa e se representa, imagina e se imagina, diz e se diz como sujeito competente, criativo, histórico e produtor de cultura.

Mediante a incontestável relevância do brincar, para a criança e para a sua aprendizagem e desenvolvimento integral, questiono a professora Socorro a esse respeito. Ela me responde de forma atrapalhada, revelando certo constrangimento:

Voltando à minha fala, eu não quis dizer que a brincadeira não é essencial, mas que... por eu ser a PR-A, eu vejo que eu acabo tendo que ter mais... como eu posso dizer? Não sei explicar. Tu já entendeu. Tu tá estudando há muito tempo... É a questão dos conteúdos. **A gente se volta pros conteúdos né?! (UT23.18).**

Pensar as brincadeiras apartadas do currículo na Educação Infantil torna-se impossível, se consideradas como principal via de construção das aprendizagens na infância. Portanto, elas precisam estar no cerne do processo de planejamento e das práticas docentes. O brincar não pode estar confinado a espaços, limitado a

momentos e atrelado a atividades específicos. Os contextos de brincadeiras precisam ser proporcionados às crianças em livre demanda. Cultivar o brincar como um valor imprescindível à Educação Infantil, como uma concepção fundante da “Docência Escutante”, faz parte da construção de uma educação democrática e de qualidade para as infâncias.

A fala da professora Socorro não deixa dúvidas sobre as prioridades da Educação Infantil no contexto investigado. Todavia, essa prioridade não é a brincadeira. Embora ela afirme que a brincadeira é importante, entendo que é concebida como um evento de segunda categoria, pois são os conteúdos que vêm em primeiro lugar. Essa fala também sinaliza que a ênfase nos conteúdos não é uma questão da docência, mas de outras instâncias educativas. Ou seja, focar nos conteúdos não é uma escolha da educadora, mas uma orientação (ou deveria dizer uma determinação?) que ela se sente obrigada a cumprir. Tanto é assim que, como já relatei, seus olhos brilham ao falar do trabalho “mais livre e lúdico” que desenvolvia quando era PR-B.

Seria um despropósito dizer que, nesse contexto, a brincadeira, assim como outras linguagens, estão a serviço do ensinar? Penso que não, mas posso estar errada ou o leitor pode entender diferente, pois, assim como o menino de Manoel de Barros, que carregava água na peneira, também sou ligada em despropósitos. (BARROS, 1999).

Em diversas situações observadas no cotidiano da creche, percebo que, assim como a brincadeira, outras linguagens, a exemplo da música, da pintura e sobretudo da leitura constituem instrumento metodológico para ensinar, de forma expositiva e didatizada, algum conceito ou valor. Nas imagens abaixo, registrei uma situação dessa natureza. As educadoras estavam abordando com as crianças a problemática da mordida, algo bastante recorrente no grupo. Para isso, a professora propõe uma roda de mediação de leitura com o livro *O jacaré mastigador* (Imagem 121).

Imagem 121 - Roda de leitura

Fonte: acervo da pesquisa

Imagem 122 - A curiosidade das crianças e o interesse pelo livro

Fonte: acervo da pesquisa

As crianças se interessam rapidamente pelo livro, quando veem as imagens coloridas. Logo, elas notam que a professora manipula uma aba que movimenta a mandíbula do personagem e, ansiosas para explorar o livro, tentam se aproximar da professora. Todavia, ela vai afastando o livro do alcance das crianças, como mostra a imagem 121, enquanto tenta fazer uma explanação sobre a mordida, repetindo, por diversas vezes, para as crianças, que elas não podem ser iguais ao jacaré mastigador e sair por aí mordendo tudo; que os dentes são para mastigar os alimentos e não para morder os colegas. O número de crianças cresce ao redor da professora e, na confusão para alcançarem o livro, ocorre um fato irônico: Cachinhos Dourados acaba mordendo Pluft, o que faz com que a professora desista da “aula” e permita que as crianças peguem o livro. Na imagem 122, é possível ver a assistente de Educação Infantil acolhendo Pluft, que chora bastante, e passando pomada no machucado no seu braço causado pela mordida.

Na imagem 123, o registro mostra um grupo de crianças sentadas no chão, alegres e empolgadas, manipulando o livro, alvo de todo o conflito. Sob o olhar da professora, que apenas observa o movimento, eles vão, democraticamente, explorando o livro e passando para outro colega. Em apenas um momento, a educadora precisou intervir, pois uma das meninas demorou mais tempo com o livro e os outros começaram a tentar tomar dela.

Imagem 123 - Exploração do livro pelas crianças



Fonte: acervo da pesquisa

Legenda: após protestos, as crianças conseguem o livro e o exploram livremente

Em outra situação, em uma sessão de Autoscopia com a professora Socorro, ela me fala sobre o trabalho de artes que planejou para desenvolver com as crianças naquela semana. O que ela caracteriza como arte é a produção de uma “lembrancinha” – um pato amarelo confeccionado com pratos de papelão - que as crianças devem levar para casa ao final do projeto. Enquanto descreve o processo de confecção do “patinho amarelinho”, ela se dá conta de que é muito trabalho para realizar em apenas uma semana e pondera:

Dá pra **trabalhar** com os pratinhos duas semanas com certeza! Penso assim: uma semana só? É muita **coisa** pra trabalhar. Tem essa música do pato, mas tem aquela música do Vinicius de Moraes, né? Eles adoram essa música! Ela **trabalha** vários animais, vários animais do sítio, né? (UT22.3, grifo meu).

Aqui, destaquei os termos “trabalhar”, “trabalha” e “coisa”, em função do sentido que eles assumem. Quando se reportam a trabalhar algo, as educadoras estão se referindo a ensinar, a sistematizar um momento para explicar algum tema. Por outro lado, a palavra coisa, nessa fala, refere-se a conceitos e temas, ou seja, a conteúdo. Em outra oportunidade, também com a professora Socorro, ela defende o uso de músicas religiosas para “trabalhar” valores com as crianças, dizendo:

É porque, realmente, são músicas que marcaram quando eu era do período né? [falando da experiência na escola privada]. E assim: Conceição [coordenadora], ela também não, não interfere. Eles ficam... eles gostam demais dessas músicas. ‘Deus é bom pra mim! Deus é bom pra mim!’ [cantando]. Aquela música. Tem o homenzinho torto! (UT23.6).

Em todas essas situações relatadas, o que observo é uma inversão. Ao invés de se privilegiar contextos e experiências relevantes para os processos de

exploração e investigação das crianças, levando-as à construção de aprendizagens, utilizam-se das diferentes linguagens e de atividades diversas de forma didática e dirigida para transmitir um conteúdo. Na ânsia de ensinar, as educadoras vão deixando para trás algo precioso na construção do currículo: a escuta da criança, a participação dos sujeitos destinatários desse currículo na sua construção.

Em pesquisa recente (MORAES; FROTA, 2020), constatamos um fosso entre os discursos e as práticas de professoras de creche acerca da escuta e da participação das crianças na definição das experiências de aprendizagem e nas práticas pedagógicas. O discurso afirmativo das docentes sobre a importância da participação e da escuta a estes sujeitos contrastou com as práticas de contornos pouco democráticos desenvolvidas pelas docentes e relatadas por elas.

Um currículo com sentido para as crianças, precisa levar muito a sério a escuta e o diálogo delas e com elas. Deste modo, as situações de aprendizagem “não podem ser previamente determinadas, pois terão que ser elaboradas pelos professores a partir da reflexão da prática obtida no encontro com as crianças” (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 86). Esse encontro com as crianças me parece ser algo ainda carente de bastante trabalho. Na pesquisa, assim como no meu cotidiano na docência em Educação Infantil, tenho observado as relações entre educadores e crianças e o que elas têm me revelado é um mundo muito mais de desencontros do que de encontros.

Esses desencontros intergeracionais se devem a muitos fatores. Aqui, chamo atenção para as concepções sobre autoridade, autoritarismo e respeito como fatores que considero fundamentais para que as relações entre adultos e crianças se configurem como encontros ou desencontros.

Noto que há equívocos e uma confusão das educadoras em relação ao que significa autoridade. Suas concepções confirmam a afirmativa de Arendt (2016, p. 127) de que, em se tratando do conceito de autoridade, até “o próprio termo tornou-se enevoado por controvérsia e confusão”. Essa confusão das educadoras se expressa em suas concepções e ações. A compreensão de Isabel de que, por ser muito “brincalhona e alegre”, a professora Socorro teve, a princípio, dificuldades no “controle” da turma de bebês, é um indicativo dessa nebulosidade (UT23.13A). Socorro, embora pareça não concordar com isso, não expressa movimento de resistência a essa ideia, como demonstra esse trecho de um de nossos diálogos.

PROFESSORA SOCORRO

A Belzinha até diz assim, às vezes: “Socorro, a Célia me dizia que a gente não podia rir com as crianças. Mas eu não ri!” (*risos*)

PESQUISADORA

Não pode rir?

PROFESSORA SOCORRO

Rir que eu digo, assim, na hora que tá falando, porque... porque eles levam a gente no pagode, entendeu?

(UT23.13)

A compreensão que fica é de que Socorro se deu por vencida e acomodou-se às ideias das colegas sobre autoridade, termo que, em muitos momentos, é associado ao respeito. Portanto, acredita ou expressa acreditar que precisa manter uma relação austera com as crianças para obter delas o respeito como professora.

Nessa perspectiva, o medo, entendido como estratégia para a garantia da autoridade e a conquista do respeito do outro, insinua-se como elemento dessas relações. Socorro argumenta que as crianças respeitam as educadoras, mas alerta que, para que isso aconteça “não é toda hora que a gente pode tá rindo” (UT23.13). A professora relata que, ao assumir a turma como professora de maior carga horária, embora desejasse conquistar o respeito das crianças, não fez isso de maneira autoritária, ou, como ela diz, “séria”, mas ao contrário, tentou pela via da “amizade” com os pequenos. Todavia, encontrou dificuldade em função de as crianças já estarem habituadas ao seu modo de agir enquanto PR-B, que, conforme ela afirma, era focado no brincar. A esse respeito ela diz:

Eu quis [...] o respeito da PR-A. Era mais difícil, porque eu era a que... eu só chegava pra brincar, entendeu? E aí, quando a Célia entrou de licença... Eu vi como realmente os meninos, **bastava ela olhar!** Aí eu via essa dificuldade também com a Yasmin. Quando eu passava, **eu ria**, e a Yasmin sempre ficou comigo ou com ela... E o Renato sempre foi fujão! Mas **ela tinha um pulso mais... sabe? E às vezes eu fico comparando...** (UT23.14, grifos meus).

No seu discurso, a professora Socorro deixa transparecer um jogo de comparação com a colega Célia, no qual ela se emaranha, alimentando sua insegurança. Os trechos grifados na sua fala transcrita anteriormente dão conta desse jogo. Ela destaca o fato de a colega ter “pulso” e bastar “olhar” para as crianças para ser obedecida, como algo positivo, quando, na verdade, isso só diz do medo que era instaurada nessas relações. Por outro lado, lê, também equivocadamente, suas posturas como negativas, quando afirma que “ria” para as crianças e ficava (acolhia)

com elas. Cada vez cresce a minha desconfiança de que as concepções genuínas da professora Socorro estão muito mais afinadas com uma perspectiva educacional democrática e sensível do que com uma abordagem transmissiva de educação. Será isso mesmo? Estaria Socorro sendo arrastada pela correnteza do rio que já corria no interior da creche antes de sua chegada e cujas águas pertencem a uma perspectiva autoritária de educação? Ficam as questões para reflexões, enquanto discorro sobre algumas práticas observadas em cujo interior se capilarizam elementos como repressão, disciplinamento e punição.

A atmosfera repressiva em relação às crianças foi algo percebido de forma bem marcante em todo o contexto da instituição. Em todas as situações observadas, manifestaram-se o FNEI e o FNEC. Embora algumas vezes a repressão e a não-escuta fiquem claras para todos, há situações nas quais as educadoras não se dão conta da sua atitude agressiva, da violência simbólica que praticam. Nesses casos, o que se apresenta é o FNEI. A maioria das situações de FNEI envolve a cultura do “não” entranhada no cotidiano escolar, naturalizada e como que cimentada nos discursos e ações das adultas, de forma que elas não se percebem mais praticando.

Frases de ameaça são ditas naturalmente sem qualquer reflexão. No quadro abaixo, apresento uma lista de expressões comumente ouvidas nos discursos de todas as adultas do CEI, desde as funcionárias do grupo de apoio (responsáveis pela limpeza, pela preparação dos alimentos e pela portaria) até a coordenação, e que, na minha compreensão, possuem um sentido de repressão ou de ameaça.

Quadro 25 - Expressões com sentido de opressão registradas nos discursos das adultas da creche - continua

EXPRESSÃO	EXEMPLOS DE FRASES
“Se...!” (negativo)	“Se você não ficar na fila, não vai pro parquinho!”
“Se...!” (positivo)	“Se você fugir outra vez, eu te levo lá pra Adriana, na portaria, viu!”
“Eu quero ver...!”	“Eu vou botar essa bolsa aqui e eu quero ver você mexendo!”
“Ainda vai...?”	“Óóó, ainda vai continuar subindo aí, vai?”
“Da próxima vez...!”	“Dá próxima vez que você morder, você vai lá pra Conceição, viu!”
“Só ganha...”	“Só ganha balão quem se comportar!”
“Só vai...”	“Só vai pro parquinho quem ajudar a arrumar a sala!”
“Quando eu...”	“Quando eu disser pra entrar, é pra obedecer!”
“... Pra você ver!”	“Bata nele de novo, pra você ver!”
“Ou você... Ou...!”	“Ou você aprende a dividir ou vai ficar sem nada, Bruna!”
“Vai continuar...?”	“Vai continuar fugindo, Pinóquio!?”
“Tem certeza...?”	“Tu tem certeza que tu quer me desobedecer, Yasmin?”

Quadro 25 - Expressões com sentido de opressão registradas nos discursos das adultas da creche - continuação

EXPRESSÃO	EXEMPLOS DE FRASES
“Já que...!”	“Ó, Peter Pan, já que você não quer comer, você vai ficar aqui na sala sozinho, entendeu!”
“De bobeira”	“Deixa de bobeira Peter Pan!”
“Mãozinhas pra trás”	“Todo mundo com as mãozinhas pra trás, bora, na filinha!”
“Não é”	“Não é hora de chupeta, Yasmin”.
“Não pode”	“Não pode pegar o livro, gente!”

Fonte: Diário de bordo
Elaboração própria

Uma das situações nas quais essa atmosfera se revelou bastante forte para mim foi durante uma das sessões de observação no período da tarde. Na ocasião, cheguei ao CEI antes do horário de retorno da professora para a sala de bebês, que é às 13h. Ao passar discretamente em frente à sala do Infantil I, rumo à sala de professoras, fui notada pelas crianças que já estavam acordadas. Aproximei-me da mureta e pude perceber que estavam sozinhos, sem a supervisão de nenhum adulto dentro da sala. À minha aproximação, as funcionárias da cozinha reagiram repreendendo os pequenos. No diário de bordo, encontro o registro desse momento:

Notando a minha presença, ainda no exterior da sala, os bebês, que já estão acordados, fazem movimento para levantar, mas logo são repreendidos pelas funcionárias da cozinha, que mandam-nos, com voz brava, deitarem-se novamente. Observo que três dos sete bebês presentes naquela tarde estão acordados, mas permanecem deitados por imposição das duas adultas. Como nenhuma das educadoras da sala chegou ainda de seu horário de almoço, sigo para sala de professores, onde encontro com a professora Socorro planejando (UTSN2.4)

Não raras vezes, observei que, quando as crianças apresentam comportamentos que destoam daquilo que as adultas estabelecem como desejável, elas são tratadas com punições. Algo dessa natureza ocorreu com o menino Peter Pan, durante o período da refeição, do qual ele insistia em fugir para o parquinho enquanto aguardava ser servido (Imagem 124).

Imagem 124 - O castigo de Peter Pan



Fonte: acervo da pesquisa

Legenda: sozinho na sala referência, Peter Pan cumpre sua punição por ter fugido da mesa do almoço

Acerca desse episódio, escrevi no diário de bordo:

As crianças estão sentadas à mesa do refeitório, onde almoçam. Peter Pan não fica sentado e foge para o parquinho diversas vezes, apesar do esforço das educadoras para mantê-lo sentado. Socorro, que dá sinais de esgotamento, segura pela mão do menino e o conduz à sala referência, fechando a porta por fora e deixando-o sozinho. A sala referência possui uma parede baixa, de cerca de 1,2m, permitindo que o menino veja as professoras e os colegas no refeitório. Antes de sair da sala, Socorro diz a ele de modo firme: “Você não quer comer, então vai ficar aqui entendeu!?”. Quando a professora se afasta, Peter Pan olha para o fundo da sala e me vê sentada, fazendo anotações no Diário de Campo. O menino me olha desconfiado e parece culpado. Em seguida, corre para a mureta onde começa a chorar olhando para o exterior da sala, onde as educadoras e os colegas estão. Enquanto chora, o menino chama insistentemente: “Tia! Tia...”. Sua fala é acompanhada de um gesto com a mão chamando a professora. Socorro o observa por mais ou menos dois minutos e se reaproxima da sala. Abre a porta, abaixa-se e pergunta se ele quer comer. Ele sorri e, em seguida, ela o leva pela mão até o refeitório dizendo: “Vai ficar sentado, né?” (UT2.25).

Durante esse acontecimento, Socorro parece desconfortável por ter tomado tal atitude. Todavia, antes de tomar a decisão de isolar Peter Pan na sala, e mesmo depois de o menino cumprir sua “sentença”, ela ouve críticas das colegas, sobretudo das manipuladoras de alimento, que falam de seu jeito “mole” de lidar com as crianças, o que me leva a suspeitar que, nesse caso, ela pode ter agido por se sentir coagida pelas colegas.

Esse tipo de conduta docente está no polo oposto às propostas de escuta e diálogo com as crianças. Entendendo sua gravidade, destaquei alguns trechos de vídeos com material dessa natureza para a realização de autoscopia com as

educadoras com a intenção de provocar a autorreflexão das profissionais acerca de seus comportamentos.

Nas autoscopias, as educadoras passaram pelos trechos dos vídeos sem fazerem nenhum destaque, o que me surpreendeu. Notei o quão normalizadas estavam essas práticas no CEI. Já havia percebido, em outras situações, crianças de outras turmas na sala da coordenação ou na portaria sentadas em cadeiras ao lado da porteira, o que me dizia que essas atitudes não estavam restritas às educadoras dos bebês. Todos parecem tratar com normalidade as práticas de punição. Ao serem questionadas sobre essa “política de punição” em vigência na creche, as educadoras admitiram as condutas, mas refutaram a ideia de castigo, argumentando que era apenas para “disciplinar” as crianças. Durante a autoscopia com a AEI Isabel, eu pergunto o que significa a expressão “sentado na bobeira”, dita por ela no vídeo. Argumento que ouço muito em toda creche o termo “bobeira” sendo usado com as crianças e que não compreendo exatamente o que isso significa. Ela me explica que, quando dizem, por exemplo, “Ó, quem tá de bobeira não vai pro parquinho!”, estão alertando alguma criança que está fazendo algo inadequado de que ela vai perder algo bacana devido ao seu mau comportamento, e que, “sentado na bobeira” é quando “eles estão na cadeirinha mesmo, sentado... a bobeira é lá, ficar sentado três minutos na cadeirinha” (UT24.20).

Questiono-a então se podemos dizer que o que elas chamam de “bobeira” é o que se chamava antes de “castigo”. Titubeante, Isabel responde: “Éééé... quem tá legal não tá fazendo bobeira, não tá batendo no amigo, não morde... Assim, a bobeira deles é nesse sentido, né?”. Em seguida, ela relata seu estranhamento com esse modo de agir das educadoras, quando chegou ao CEI: “Quando eu cheguei aqui, também achei estranho que as meninas falavam “bobeira”, “bobeira”, “bobeira”. Aí, com o tempo, você acostuma, né?” (UT24.21). Mas por que acostuma? Será que Isabel, assim como Socorro, realmente não concordam com esse modo de fazer Educação Infantil? Se as educadoras não concordam com esse modo de agir, por que não reagem? Por que se deixam colher por essa onda? São questões para se refletir.

O aspecto da punição, como salientou Isabel, parece ter por objetivo o disciplinamento dos bebês. Mas será que é isso que se quer da Educação Infantil? Não é cedo demais para esse disciplinamento de feições militares? As crianças não

deveriam estar explorando, descobrindo o mundo, encantando-se, ao invés de estarem cumprindo regras ou, pelo menos, sendo cobradas a cumpri-las?

Ao conversar com a professora Socorro sobre essa dimensão do disciplinamento das crianças, pergunto acerca das motivações que a levaram a mandar uma das crianças a ficar com a Adriana, na já mencionada “cadeirinha”. À minha indagação, ela responde: “Pra conversar, mulher! Ela tava muito de bobeira!”. Em seguida, deixando claro que havia entendido, perguntei o porquê de ser, especificamente, para essa pessoa que ela havia mandado a menina para “conversar”. Ela, então, explica: “Tu não sabe quem é Adriana, não? Ela é a porteira e ‘secretária’ da Conceição... É a mãe da Alice, aqui da sala. É porque a Conceição tava ocupada. Aí, a gente leva pra Adriana, entendeu?” (UT4.8).

O que as educadoras chamam de “conversar” costuma soar assustador para as crianças, que, quando ameaçadas de serem mandadas para conversar com alguém, costumam ficar com expressões assustadas. É uma ironia que a “conversa”, o “diálogo”, genuíno instrumento das relações democráticas, da compreensão e da escuta, tenha adquirido um sentido tão negativo nesse ambiente. Mesmo Alice, filha de Adriana, não gosta de ir para essa “conversa” com a mãe. Certa vez, a menina, que tinha, à época, apenas 1 (um) ano e 10 (dez) meses, iniciou um de seus divertidos e costumeiros jogos de pega-pega com a assistente Isabel. Alice pegou a mochila de Emília - que se pôs a chorar e protestar -, e correu, fugindo da educadora, que tentava pegar a mochila de volta. Demonstrando impaciência, Isabel ameaçou levá-la para conversar com a Adriana ou com a Conceição. Ao ouvir isso, Alice, imediatamente, jogou a mochila no chão e correu para sentar em uma das cadeiras da sala. Ali, permaneceu por segundos – que para ela devem ter significado um tempo longo – olhando para Isabel com seus pequenos e redondos olhos castanhos arregalados. Segurando as duas mãos sobre as pequenas pernas penduradas, demonstrava ansiedade e receio.

Como é possível pensar uma “Docência Escutante” em um ambiente tão árido, tão fechado? As concepções e práticas das educadoras discutidas até aqui sinalizam um contexto de não-escuta. A necessária abertura ao diálogo, da qual nos fala Gadamer (2014), fundamental para uma escuta efetiva à criança; as relações entre educadores e educandos, cimentadas na “permanente disposição” docente para a defesa da liberdade, da justiça e do direito de ser (FREIRE, 2022a), das crianças,

mas também seus; o reconhecimento da alteridade das crianças, insistentemente defendida pelas pedagogias da infância e da Educação Infantil, parecem ter sido sucumbidas. Nessa pesquisa, alguns lampejos de sensibilidade e abertura das educadoras a uma relação dialógica surgem aqui e acolá. Todavia, não raras vezes as educadoras se mostram fechadas nos seus mundos adultos, aparentemente empenhadas em construir muros, ao invés de pontes, entre elas e as crianças.

Quando Socorro é questionada sobre a dimensão da escuta nesse contexto, faz um desabafo, admitindo que, embora não concorde inteiramente com esse modo de atuação docente, “Não dá pra baixar a guarda”. Ela entende que, na visão social sobre a docência, prevalece a compreensão de que o bom professor é aquele que tem pulso firme, que tem controle sobre os educandos e, por fim, conclui com certo ar de desesperança: “Porque parece que só funciona aquele professor que consegue impor. Todas as crianças sentadas, olhando pra ele. É isso. Mas isso não significa aprendizagem” (UT23.8).

Atreladas às concepções já apresentadas estão as ideias das educadoras sobre escuta. Como primeiro solo dessa discussão, está a constatação da imediata ligação que as educadoras estabelecem entre a escuta e som, como já foi mencionado. Nesta perspectiva, prevalece a ideia de escuta restrita a audição da fala da criança. As educadoras parecem desconhecer ou menosprezar outras formas de comunicação da criança. Barbosa e Richter (2015, p. 83-4) frisam a faculdade comunicativa dos bebês, afirmando que

As suas formas de interpretar, significar e comunicar emergem do corpo e acontecem através dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, como movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal e que constituem, simultâneos à criação do campo da confiança, os primeiros canais de interação com o mundo e os outros, permanecendo em nós - em nosso corpo - e no modo como estabelecemos nossas relações sociais.

Para efetivar a escuta à criança, educadoras e educadores, precisam, portanto, reconhecer e compreender essas múltiplas linguagens. Escutar não se restringe à escuta de sons. Na perspectiva de Rinaldi (2017), escutar a criança pressupõe a mobilização do corpo e de todos os sentidos. Trata-se, portanto, de uma ação identificada com a inteireza do ser – do ser escutante e do ser escutado.

As educadoras do CEI Quintal das Brincadeiras não desconhecem essas formas de linguagem. Todavia, mesmo reconhecendo que há outros modos de comunicação, privilegiam a linguagem oral.

O segundo solo desse diálogo sobre as concepções de escuta das educadoras diz respeito à linguagem oral, especificamente, verbal. O que percebi foi que, mesmo a linguagem oral, quando não se caracteriza como verbal – é o caso de sons como vagidos, vocalises e gritos - é desprestigiada pelas educadoras. Em muitas ocasiões, argumentam a dificuldade de escutar os bebês em função do desenvolvimento, ainda rudimentar, da fala. Neste sentido, a professora Socorro relata sua experiência nas turmas de infantil I e II, enfatizando a dificuldade de compreender os bebês em função da falta da fala.

Eu era PR-B no começo - do Infantil II e do I - antes da Célia entrar de licença. Quando eu tentava fazer uma atividade que, às vezes, eu só adaptava pro I, eu notava, nitidamente, a diferença de como o II reagia, entendeu? Se eu levasse uma coisa pra rodinha, dava pra fazer um livro das coisas que os meninos [do infantil II] falavam. E o I, como era no começo do ano, como eles eram muito bebês, era muito difícil eu conseguir, éééé... descobrir o que eles estavam, né?, falando (UT17.59).

Ainda que considere difícil fazer a escuta aos bebês em função da ausência da fala oral e verbal, a educadora acena com a defesa da importância de considerar outras linguagens nesse processo de escuta. Conforme suas palavras, quando se trata de escutar os bebês e as crianças bem pequenas, “você tem que observar mais os gestos, as reações delas do que, enfim, a fala, o diálogo” (UT17.57).

7.1.4 Reflexões sobre a não-escuta como fenômeno global na creche: a revelação de um “contexto de não-escuta”

Uma outra percepção que emerge dos dados é a hegemonia de um contexto de não-escuta generalizada **SOBRE ENCERRAR O TEXTO E MANTER PERENE O DIÁLOGO SOBRE ENCERRAR O TEXTO E MANTER PERENE O DIÁLOGO** o no âmbito da Educação Infantil na creche. A não-escuta se revelou um fenômeno que extrapola as fronteiras da docência. Ela não se inicia nem se encerra na figura das educadoras, mas se irradia desde a dimensão macro até a dimensão micro da Educação Infantil nesse contexto.

De acordo com Rinaldi (2017), pensar na escuta é considerá-la para além de uma atividade estanque. É preciso que pensemos na escuta como “contexto de escuta”, caracterizado pela aprendizagem do ato de escutar e de narrar; e pela múltipla escuta, acolhendo a todos. Em oposição ao que Rinaldi chama de “contexto de escuta”, denomino de “contexto de não-escuta” a generalização desse fenômeno no ambiente investigado. Os dados permitem afirmar que não são apenas as professoras que não escutam. Toda a comunidade escolar parece desprovida dessa capacidade; e isso inclui os bebês e as crianças bem pequenas, ao menos quando se trata de escutar suas educadoras.

O que caracteriza esse contexto de não-escuta é a ausência generalizada da escuta, percebida desde as decisões de instâncias superiores à docência até a agência das crianças. Meu olhar sempre esteve focado nas relações entre educadoras e crianças, porém, foi inevitável perceber que o fenômeno da não-escuta se irradia para todas as relações estabelecidas no ambiente da creche e até fora dela.

A não-escuta contextual se manifestou nas dimensões ambientais de tempo e espaço e também na dimensão pessoal dos sujeitos. Neste sentido, destaco, como nascente dos processos de não-escuta na docência com bebês e crianças bem pequenas, aspectos externos à instituição educacional. A começar por uma postura da sociedade, ali representada pelas famílias, que, conforme observei, reservam-se a uma postura de não-escuta às crianças e às educadoras. Exemplifico com a postura observada em familiares, que, mesmo diante de problemas de saúde da criança, as levavam para a creche, deixando de escutar sua necessidade imediata de um cuidado que a creche não poderia suprir.

Em uma das sessões de diálogo, Isabel relata a postura grosseira de alguns responsáveis pelas crianças diante de comunicações das educadoras sobre crianças doentes, o que evidencia uma não-escuta às educadoras também por parte das famílias.

Elas ficam com raiva se a gente, às vezes, liga, avisa. Aí quando elas chegam, elas não querem que os meninos estejam com febre; elas querem que os meninos estejam bons sem a gente poder dar remédio. A gente pode levar no posto, mas a obrigação, eu acho que é da mãe vir pegar a criança que tá com febre. Mas elas acham que a gente tem que medicar. Não é. Se a gente chamar, elas ficam com raiva, vêm com raiva: “Tia, tá com febre, tia!?”. Tem nem jeito. Eu digo: “Tá!”. Elas dizem: “Num banhou não, tia?”. E eu: “Banhei, mas não baixou a febre”. “Pode dar, tia, o remédio!”. A que eu liguei tava na Messejana: “Eu tô fazendo curso”. Eu digo: “Mulher, eu olho e o menino tá com trinta e oito de febre. Eu já banhei duas vezes, mas não

baixou!”. “Pois, tia, dá o remédio a ele”. Eu disse: “Eu não posso dar! A Conceição não permite!”. Ela permite a gente levar pro posto ou então a mãe. Às vezes, se for um caso muito extremo, ela dá, ela mesma. A gente não pode dar porque vai que a criança é alérgica, né? Aí ela disse que era melhor levar pro posto e ficar ligando pra mãe. A mulher: “Não, eu tô ocupada. Não vou chegar aí tão cedo!”. O menino vai ter uma convulsão e aí a culpa é de quem? É da gente. Elas não vão dizer que a culpa é delas. (UT19.65).

É claro que há muitas possibilidades de leituras desse tipo de situação. Trabalhando em creche pública há trezes anos, não desconheço a realidade de pobreza, por vezes extrema, vivenciada por muitas crianças e famílias que dependem da creche. Também considero que, muitas vezes, familiares tomam esse tipo de decisão movidos pela ausência de uma rede de apoio que possa acolher a criança em momentos como os de enfermidade, levando-os a recorrerem à creche. Todavia, independente das motivações e das circunstâncias das famílias, é preciso considerar que a escuta à criança precisa ser priorizada. Ela é o foco na Educação Infantil e garantir seu bem-estar é tarefa primordial.

Ainda no âmbito externo, identifiquei as determinações unilaterais advindas da gestão educacional, que ignora a dimensão participativa de educadoras e crianças. Nessas tomadas de decisões, que definem organização, funcionamento, estrutura dos espaços entre outros aspectos, esses sujeitos não são escutados sobre suas reais necessidades. Um exemplo de determinação do Poder Público que impacta diretamente na escuta pode ser dado pela definição de tempo de atendimento e a inexistência de recursos humanos necessários para que isso ocorra de modo a respeitar os ritmos das crianças e os direitos das educadoras. No ano de 2019, o horário de atendimento integral às crianças nas creches municipais de Fortaleza foi definido pelo intervalo de 7 (sete) horas da manhã às 5 (cinco) horas da tarde, perfazendo 10h (dez horas) de permanência diária da criança nas instituições. Para esse atendimento, é considerada a presença de duas profissionais por vez, em sala. Os horários de ambas, que deveriam ser o mesmo, de modo a garantir que nenhuma das profissionais ficasse sozinha no atendimento às crianças, fica impossibilitado uma vez que fazem jus ao direito de horário de almoço e que, nesse período, as crianças permanecem na creche. Esse momento, que corresponde ao horário de almoço das educadoras concomitante com o tempo de descanso das crianças, como já destaquei, é um dos mais críticos para ambas. Mediante a ausência de pessoal específico para suprir a demanda de atendimento às crianças no horário de descanso, as Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil de 2019 (FORTALEZA, 2019) estabelecem

possibilidades de arranjos de horários (quadro abaixo) de trabalho das AEI e deixam facultada à gestão escolar buscar outras formas de sanar essa questão.

Quadro 26 - Possibilidades de arranjos de horário de trabalho das AEI

ORGANIZAÇÃO DO HORÁRIO DE TRABALHO DO AEI NO INTERVALO DE 7H ÀS 17H			
OPÇÃO 1	7h às 11h	1 hora de almoço	12h às 16h
OPÇÃO 2	7h30 às 11h30	1 hora e meia de almoço	13h às 17h
OPÇÃO 3	8h às 12h	1 hora de almoço	13h às 17h
OPÇÃO 4	7h30 às 11h30	1 hora de almoço	12h30 às 16h30
OPÇÃO 5	7h às 11h	2 horas de almoço	13h às 17h

Fonte: Diretrizes pedagógicas da Educação Infantil de Fortaleza do ano de 2019

Compreendo que quatro das cinco opções de organização de horário apresentadas nesse quadro pela SME interferem na qualidade do trabalho pedagógico e nos direitos das profissionais. Nas opções 1 (um), 2 (dois), 3 (três) e 4 (quatro), a AEI tem seu horário de almoço sacrificado, reduzido para 1h (uma hora) apenas. Destaco, ainda, que, de acordo com esses arranjos, em algum momento do dia, tanto a professora como a AEI permanece sozinha no atendimento às crianças, acumulando uma carga de trabalho que, nas observações, evidenciou-se excessiva e adoecedora para as educadoras. A quinta opção de horário sugerida torna-se impraticável, uma vez que prevê que a AEI se ausente para o almoço no mesmo horário que a professora e que, como já ressaltai, não há pessoal para substituí-las durante essas 2h (duas horas). Nesse exemplo, e em outros já destacados, como a ausência de materiais e espaços adequados ao descanso, à alimentação etc., a inadequação dos tempos definidos para cada momento, bastante restritos, expressa-se nos fenômenos de não-escuta do Poder Público e da gestão escolar. Em todas essas situações, as educadoras não são escutadas, tampouco as crianças.

No âmbito do CEI, o contexto de não-escuta se define também pela composição de um cenário antidialógico, captado pela pesquisa. Para Freire (2022), que defende o diálogo como ação libertadora, a ação antidialógica, essência da “educação bancária”, promove exatamente o oposto: oprime o indivíduo. De acordo com o patrono da Educação brasileira, “não há realidade opressora que não seja necessariamente antidialógica, como não há antidialogicidade em que o polo dos opressores não se empenhe, incansavelmente, na permanente conquista dos oprimidos” (FREIRE, 2022, p. 189). No âmbito do CEI Quintal das Brincadeiras, foi

precisamente esse o cenário percebido. O modo de organização dos tempos e dos espaços favorece a separação das pessoas, inviabilizando o diálogo e, portanto, a escuta.

O espaço se evidenciou um eloquente parceiro de diálogo durante a pesquisa; um narrador que me proporcionou uma compreensão significativa acerca dos fenômenos de escuta e de não-escuta. Mas que escuta foi possível fazer do espaço da creche?

O prédio fechado, o portão de chapa de aço, que inviabiliza a comunicação visual do interior com o exterior do prédio, são aspectos que me alertaram de antemão que aquele espaço não parecia afeito à escuta. Conforme Gandini (2016), ao se visitar uma instituição de Educação Infantil, “pesam”-se as mensagens oferecidas pelo espaço sobre a qualidade do atendimento e dos aspectos pedagógicos. Vi-me nesse lugar, quando ingressei no ambiente da creche. Foi impossível não perceber a ausência de informações sobre as crianças e sobre o cotidiano, o que compreendi como uma afirmação da ausência de escuta. Como afirma essa autora, “todos nós tendemos a perceber o ambiente e a ‘ler’ suas mensagens ou significados com base em nossas próprias ideias” (GANDINI, 2016, p. 137-8) e, para mim, um ambiente educacional escutante é um ambiente falante, que narra o cotidiano.

No avançar da investigação, confirmei a primeira impressão, neste sentido, destaco dois aspectos: o planejamento desvinculado das demandas das crianças e a ausência de documentação pedagógica.

A dimensão do planejamento despertou minha inquietação durante o trabalho de campo, por não perceber uma relação entre o que eu observava, em relação às demandas das crianças e as atividades propostas pelas educadoras. Considero que o planejamento possui uma relação direta com a escuta, dado poder constituir-se como instrumento que contempla a escuta às crianças ou ignorar suas demandas e interesses. Na pesquisa, quase sempre o trabalho desenvolvido assim se caracterizava:

Desde que iniciei o trabalho de campo, não presenciei ainda um momento de elaboração de plano de trabalho da professora, que possui 1/3 da carga horária semanal destinado ao planejamento das experiências pedagógicas. As vezes que a encontrei durante seus tempos de planejamento, estava elaborando os materiais que seriam usados em atividades com os bebês. Solicitei os planos da professora a ela e à coordenadora, mas ainda não obtive retorno da professora. Quanto à coordenadora, pediu-me que solicitasse diretamente à professora, argumentando que “o caderno de planos

é delas”, acrescentando que, nem ela olha os planos das professoras, mas faz o acompanhamento das atividades no dia a dia. (UT6.25).

Ao que parece, o planejamento é um aspecto ao qual se dá pouca importância nessa creche. Pelo que foi possível observar, não há orientação, acompanhamento cotidiano, nem mesmo a exigência do planejamento, uma vez que ele sequer é apreciado pela coordenação pedagógica.

A documentação pedagógica, outro aspecto fundamental de uma ação docente escutante, também é negligenciada. Conforme expressei em um registro reflexivo, elaborado pós-observação no diário de bordo:

Hoje, o trabalho de campo me traz uma reflexão importante para o tema que estou pesquisando: a escuta. Essa reflexão diz respeito às práticas de observação e registro das crianças, que ainda não me foram perceptíveis, desde o início da pesquisa. Noto que, no CEI Quintal das Brincadeiras, não há uma cultura docente da documentação pedagógica. Observo isso não apenas em relação às educadoras que acompanho, mas às professoras em geral. As paredes são “limpas” de informações e registros sobre e das crianças (UT13.1).

A primeira situação de registro observada ocorreu no final do semestre e me surpreendeu pela peculiaridade. Na sessão de observação anterior, eu já havia observado que Socorro estava mais agitada e, no final do dia, ela expressou que estava “agoniada” com os relatórios das crianças, que precisava entregar em quinze dias. Chegou, inclusive, a me pedir observações que eu pudesse ter feito sobre as crianças e que lhe auxiliassem na elaboração dos relatórios. Isso me sinaliza que ela reconhece, embora não pratique, a relevância dos registros de observação. Na cena que narro a seguir, a professora, visivelmente atarantada, pede a uma colega, que está no pátio com sua turma, que “olhe” para ela as crianças do Infantil I, que estão na sala referência aguardando para se vestirem após o banho. Em seguida, apanha uma caneta e um caderno e

acompanha Isabel, que está indo com dois bebês para o banho. No banheiro, a professora se recosta na parede ao lado da área dos chuveiros e apoia o pequeno caderno em uma mão, enquanto registra observações sobre os bebês. Pergunto o porquê dos registros e ela explica: “Mulher, é porque a Conceição já pediu os relatórios. Aí, a gente tem que ter as observações pra fazer, né? Eu só tenho essa semana, aí aproveito todo minuto! (UT3.12).

A ausência quase total de registros e a completa ausência da documentação pedagógica indicam que não existe reflexão sistemática das educadoras sobre as práticas; avaliação contínua das crianças e do próprio trabalho;

comunicação do que está sendo realizado com as crianças no espaço da creche, enfim, que a ausência da escuta é generalizada.

Concluo esse capítulo destacando que, assim como o espaço e o tempo, as concepções docentes possuem uma relação estreita com a cultura da escuta na docência com bebês e crianças bem pequenas. As concepções apresentadas pelas educadoras são fortemente marcadas pelas pedagogias transmissivas. Neste sentido, a prática da escuta encontra pouco espaço para germinar. Todavia, há fenômenos manifestos sobre intenções de escuta que foram sendo captados ao longo da pesquisa e que merecem ser melhor apreciados. No próximo capítulo, buscarei lançar luzes sobre esses dados a fim de compreender esses “ensaios de escuta”.

8 LAMPEJOS DA ESCUTA NO UNIVERSO DA DOCÊNCIA COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

“Não tive como horizonte dar uma de mestre que tira as respostas verdadeiras do baú de sua sabedoria. Tenho mais dúvidas do que certezas, me deixo contagiar pelo momento que vivo” (ARROYO, 2013, p. 13).

8.1 A dimensão pessoal e o “Fenômeno da Escuta Rudimentar (FER)”

Neste capítulo, volto o olhar para o Fenômeno da Escuta Rudimentar (FER) observado na pesquisa. A partir da narrativa sobre concepções, posturas e práticas das educadoras, vai se desvelando uma paisagem complexa: nem só de “flores”, nem só de “espinhos”. Uma paisagem na qual, além da não-escuta predominante, aparecem, quando se vê e não apenas se olha, “brotos” de escuta, que germinam como que em uma atitude de resistência às formas de silenciamento e opressão.

O que denominei de “Fenômeno da Escuta Rudimentar (FER)” se caracteriza pela presença, ainda que incipiente, da escuta às crianças; pelas tentativas ou ensaios frustrados de escutá-las; ou, ainda, pelos desejos e intenções de escutar as crianças, mas também de serem escutadas, expressos nos discursos ou decodificadas nos comportamentos da professora e da assistente de Educação Infantil.

Nesta análise, desenham-se, entre as posturas de não-escuta das educadoras, exercícios rudimentares de escuta. Ao que percebi, esse movimento de escuta rudimentar está atrelado, essencialmente, à dimensão pessoal das educadoras. Neste sentido, destacam-se suas práticas e concepções.

A relação entre concepções e práticas é simbiótica: concepções determinam práticas e práticas revelam concepções. Conhecer concepções de educadoras e educadores da infância, conforme já foi destacado, é crucial para compreender a escuta na docência com bebês e crianças bem pequenas. Até aqui, o

que foi narrado evidencia que as educadoras investigadas possuem concepções pouco favoráveis à escuta. Mas há traços da escuta nas posturas docentes. Portanto, deduzo que essas concepções estão em movimento.

A prática, ação eminentemente humana, tem fundamental importância na história da humanidade e na nossa constituição como seres críticos. Freire (FREIRE, 2022a) ensina que é a consciência sobre a prática que suscita a ciência da prática. Ou seja, não há como se construir conhecimento sobre a prática sem antes se tomar consciência dela. O conhecimento humano sobre a prática só foi possível após o homem, além de saber que vivia no mundo, saber que sabia disso. Assim, além de viver no mundo, o homem passa a se relacionar com ele. Nesse sentido, o “mexer”, que entendo como uma ação irrefletida no mundo, torna-se prática, aqui entendida como práxis. No mundo, não existiria prática, portanto, mas o mero “mexer”, se o autor da prática não tivesse tomado consciência do que estava fazendo e para quê o fazia.

De modo geral, a ação revela muito sobre o indivíduo. Foi nesse sentido que essa pesquisa buscou esse lugar de observação das práticas das educadoras. Em uma perspectiva Gadameriana, diria que as práticas pedagógicas constituem um amálgama de preconceitos, conceitos, crenças, valores, saberes e fazeres, formado no seio de um horizonte histórico. Neste sentido, as práticas pedagógicas revelam inclusive aquilo que, muitas vezes, omitimos nas palavras ou mesmo aquelas concepções que sequer temos consciência de possuir. Desse modo, refletir sobre as práticas é fundamental para a tomada de consciência sobre valores e concepções que norteiam o fazer pedagógico. Para Freire (2021, p. 22), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo”. Como vimos anteriormente, nesta pesquisa, as práticas pedagógicas são bastante marcadas por esse ativismo desprovido de reflexão, e os discursos sobre escuta, quase sempre assumem essa feição de um verbalismo esvaziado de sentido.

A análise apresentada nesse capítulo está dividida em três metatextos que abordam, respectivamente: a relação entre escuta e diálogo, a relação entre escuta e autoescuta ou percepção de si e a presença da escuta revelada na docência.

8.2 Escuta e (não)diálogo: reflexões sobre o contexto antidialógico e a emergência do FER em situações de diálogo possibilitadas pela pesquisa

Já está claro que não é possível afirmar a existência de uma cultura da escuta no CEI investigado. Ao contrário, predomina uma não-escuta generalizada. Todavia, a despeito das condições desfavoráveis à efetivação da escuta – não somente às crianças, mas às educadoras e a outros sujeitos – a investigação mostrou que a escuta não é um elemento completamente ausente nesse contexto. Os comportamentos e falas das educadoras, assim como as observações realizadas por mim, trazem à superfície elementos e dados preciosos que possibilitam iluminar e ilustrar a discussão sobre a cultura da escuta na creche.

No âmbito de um espectro hermenêutico-filosófico (GADAMER, 2002, 2011), o indivíduo que se dispõe a compreender o outro, portanto, a escutá-lo, adota como caminho o diálogo. Esse acontecimento está fadado ao fracasso quando a pessoa se mantém presa ao próprio horizonte. O diálogo hermenêutico requer que os participantes se desloquem com seus horizontes em direção um ao outro, pois é somente na “fusão de horizontes” que ocorre a compreensão, o que eu interpreto como “escuta”.

O horizonte, todavia, não é algo fixo, fechado, mas, ao contrário, está em constante movimento, transformação e expansão. Segundo Hans-Georg Gadamer,

o horizonte fechado que cercaria uma cultura é uma abstração. A mobilidade histórica da existência humana apoia-se precisamente em que não há uma vinculação absoluta a uma determinada posição, e, nesse sentido, tampouco existe um horizonte fechado. O horizonte é, antes, algo no qual trilhamos nosso caminho e que, conosco, faz o caminho. Os horizontes se deslocam ao passo de quem se move (GADAMER, 2002, p. 454-5).

À medida que se move, levando consigo seu horizonte, experienciando o mundo, entendendo-se com os outros e com as coisas do mundo, o indivíduo constrói novas referências e amplia seu horizonte. Deste modo, amanhã, o horizonte de um indivíduo não estará igual ao seu horizonte de hoje. Portanto, mesmo quando se trata do mesmo interpretado e do mesmo interpretador, a compreensão de ontem é uma e a compreensão de amanhã será outra. Isso não invalida a compreensão de ontem, pois, como ressalta Gadamer (2002), a compreensão é universal, visto que é mediada pela linguagem e sujeita a uma dada “situação histórica”. Uma nova compreensão, portanto, não é uma revisão da anterior, situada historicamente, mas uma

compreensão distinta, que também emerge em uma situação histórica específica.

Nesta pesquisa, venho defendendo o acontecimento da escuta como um processo compreensivo. Desse modo, entendo que a mutabilidade do horizonte altera a disposição do indivíduo para a escuta. Aqui, vem-me um questionamento: Teria havido alguma mudança no horizonte das educadoras entre as situações de não-escuta e as de escuta rudimentar? Embora esse não tenha sido o intuito da pesquisa, é algo que deixa reflexões e que merece aprofundamentos futuros.

A experiência do diálogo é objeto de estudo de muitos leitores de Gadamer. O diálogo gadameriano tem constituído um caminho de acesso ao outro, estabelecido uma ponte “que retoma o movimento de abertura à alteridade sem se restringir à inacessibilidade e tampouco opera com a apropriação” (HERMANN, 2014, p. 488), vinculando os indivíduos.

Gacki (2006, p. 24), apreciador de Gadamer, assim como Hermann, também destaca, na obra do filósofo, o aspecto positivo do diálogo, em cujo bojo se realiza “um agir virtuoso, em que a solidariedade, o respeito à alteridade e a camaradagem podem florescer”.

Nessa pesquisa, o diálogo, elemento fundamental para a escuta na docência com bebês e crianças bem pequenas, revelou-se quase que completamente ausente. Todavia, é a partir dessa ausência que se revela sua importância para a compreensão sobre escuta que busquei construir nessa tese. Compreendo que a ausência de diálogo e o ambiente antidialógico da creche impactam negativamente e de forma decisiva a experiência da escuta. Portanto, torna-se ainda mais relevante dar visibilidade aos raros momentos nos quais o diálogo se fez presente.

Não é exagero afirmar que o diálogo, entendido como elemento fundante de uma pedagogia democrática, como motor da escuta, é algo quase inexistente no contexto da docência na situação investigada. As professoras pouco dialogam com as crianças ou adultos. Possuem um cotidiano solitário e, mesmo entre as duas companheiras de sala, o diálogo não acontece com frequência. Não existe espaço-tempo para o diálogo. Durante a pesquisa, todavia, além das sessões de diálogo realizadas para a construção de dados, a relação que construímos (pesquisadora-crianças e pesquisadora-educadoras) foi alicerçada no diálogo.

Durante o trabalho de campo, fui observando que os diálogos com as educadoras iam se tornando mais frequentes e profundos, um movimento natural,

certamente alimentado pela confiança que iam construindo em relação a mim. Muitas vezes, a demanda das educadoras extrapolava meu papel de pesquisadora naquele ambiente. Comumente compartilhavam comigo propostas que desejavam realizar ou dúvidas sobre como agir com as crianças, solicitando-me aconselhamentos. Quase sempre respondia a suas perguntas com outras, na tentativa de levá-las a refletirem sobre o fazer docente.

Atribuo essa carência das educadoras à inexistência de espaços-tempos para o diálogo. Conforme destaquei no diário de bordo,

As relações das educadoras entre pares são bastante limitadas. No âmbito da creche, o contato entre elas acontece basicamente em alguns horários de refeição, sobretudo durante o lanche da manhã e nos momentos de planejamento. Mesmo nessas situações, o diálogo pouco flui. Geralmente, o horário de lanche é bem curto e, durante o planejamento, as docentes trabalham solitárias. No âmbito da sala referencial, a rotina corrida dificulta o diálogo, que raramente acontece, tanto das educadoras entre si, como entre elas e as crianças. Quando ocorre, é quase sempre rápido, durante o tempo de parque ou de descanso das crianças. Não observei, durante todo o trabalho de campo, qualquer momento coletivo entre as profissionais, como formações ou mesmo situações de celebração, o que não significa que não possam ter ocorrido (DIÁRIO DE BORDO, 2019).

A docência, no CEI Quintal das Brincadeiras, revelou-se um ofício solitário. Considerando que o diálogo é formativo (FREIRE, 2020; IMBERNÓN, 2006; HERMANN, 2014), entendo que essa instituição se evidencia como um ambiente da antiformalidade. Talvez resida nessa falta de formação a avidez por informações, conhecimentos, orientações, demonstrada pelas educadoras nos diálogos comigo.

Um desses diálogos ocorreu durante uma proposta de pintura desenvolvida pelas educadoras com a turma Infantil I, já no final da pesquisa. A proposta nasceu de uma escuta de Socorro, em uma das sessões de diálogo na qual conversávamos sobre os interesses das crianças e as expectativas dos adultos. Dessas reflexões, surgiu a ideia de elas promoverem um tempo de livre expressão artística e de exploração de materiais de pintura com as crianças.

Imagem 125 - Educadoras e crianças durante proposta de pintura



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 126 - Crianças exploram livremente tintas e superfícies de pintura



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 127 - Crianças deslizam sobre as folhas pintadas



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 128 - Crianças rasgam e amassam as cartolinas



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 129 - Professora Socorro brinca com as crianças fazendo bolas com as cartolinas amassadas



Fonte: Acervo da pesquisa

A sequência de imagens de 125 a 129, da atividade de pintura, permitem que se tenha uma visão do quão potente foi essa proposta de pintura para as crianças, que exploraram largamente os materiais, os movimentos, as superfícies de pintura, incluindo o próprio corpo e os dos colegas; fizeram misturas de cores, observando os resultados; compartilharam materiais, entre outras experiências.

Ao final, quando se esgotaram a vontade de explorar a tinta ou a superfície para pintar, as crianças começaram a rasgar e amassar as folhas coloridas. Notei o desespero de Isabel e Socorro, que tentavam, sem muito sucesso, “salvar” as obras da fúria alegre de seus artistas. Esbaforidas, as duas educadoras me olharam com um aspecto de decepção ou de frustração, não sei bem, pedindo socorro. Aproximei-me e Socorro logo verbalizou lamentando que as crianças tivessem “destruído” o trabalho que, como afirmou, estava muito bonito. Isabel me perguntou o que fariam agora.

Questionei-as, perguntando qual a intencionalidade da proposta. Conforme haviam me afirmado anteriormente, a intenção era proporcionar às crianças uma experiência de livre expressão e exploração com as tintas. Ao meu questionamento, Socorro respondeu: “É, explorando elas ‘tão!”. E riu com a expressão bem mais leve. Continuamos dialogando e observando a alegria das crianças, que pareciam incrédulas com tamanha liberdade. Algumas crianças permaneciam sentadas, como se esperassem o momento de serem repreendidas. As outras se movimentavam pela sala, deslizando os pés sobre as cartolinas pintadas e amassando-as. Socorro e Isabel, mesmo mais tranquilas, pareciam angustiadas, até que Socorro verbalizou que, daqui a pouco, a coordenadora iria na sala para ver as artes das crianças e ia encontrar aquilo – “isso aí”. Em seguida, uma risada. Perguntei às educadoras por que não aproveitavam o interesse e iniciativa das crianças, que faziam bolas de papel colorido, e incentivavam as demais, que não estavam participando ativamente do jogo. As duas sorriram e concordaram, destacando que poderiam fazer bolas de papel para elas brincarem após a secagem. Rapidamente, as duas adultas entraram no movimento das crianças. Ao verem-nas amassando as folhas, as outras parece terem se sentido autorizadas e passaram a também amassar suas pinturas. Satisfeita, Socorro acrescentou que, assim, eles trabalhariam a coordenação motora e teriam um brinquedo feito por eles para brincarem ou levarem pra casa depois (UT9.7).

O diálogo, como ficou evidenciado nessa cena, promove a escuta, favorece a relação entre pares, a troca de ideias, de sugestões e experiências. Pensar em uma “Docência Escutante”, portanto, é pensar em um contexto dialógico no qual todos possam se escutar mutuamente. Concordo com Gadamer (2002, p. 247), quando ele diz que o diálogo é o que deixa uma marca no outro e que “o que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado, no outro, algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo”. Penso que os diálogos com essas educadoras cumpriram esse papel e deixou marcas duradouras, nelas e em mim.

8.3 O FER revelado nos processos de autoescuta e reflexões sobre a própria prática

A despeito da incipiência da escuta nos eventos caracterizados pelo FER, eles são bastante caros a esta investigação. Utilizo o termo caro em dois sentidos: o primeiro se refere àquilo que implica um grande esforço, ou seja, como sinônimo de algo difícil, árduo. Neste sentido, chamo atenção para o fato de que escutar, em si, não é uma tarefa simples e corriqueira (RINALDI, 2017), como aponta a literatura específica; em um segundo sentido, penso na dimensão da estima, do valor que tem esse dado, ou seja, a constatação da presença da escuta em um contexto que, como já descrevi, apresenta-se praticamente infértil à escuta.

O FER revelou importantes aspectos do cotidiano da docência na creche que auxiliam na compreensão da experiência da escuta. Uma primeira percepção possibilitada pela análise desses dados é a de que as educadoras não estão acomodadas e confortáveis com a situação de não-escuta. Ainda que não consigam realizar uma escuta de qualidade, percebi que há um movimento de resistência a se entregarem por completo à cultura hegemônica de não-escuta predominante na creche. Elas reconhecem que a escuta faz parte de seus deveres como educadoras da infância e demonstram desconforto por não conseguirem realizá-la adequadamente.

Em uma das sessões autoscópicas, com Isabel, exibi um vídeo no qual ela aparecia interagindo com Alice. Nas cenas, a menina aparecia vivenciando uma crise de frustração diante da negativa da educadora de lhe permitir consertar a roda de um triciclo. Isabel se revirava na cadeira, visivelmente incomodada, enquanto observa a menina chorar e espernear. Alice puxava o triciclo das mãos da adulta, que o havia tirado dela contra sua vontade, para consertar. Inicialmente, a profissional apresentou uma atitude reativa e justificou sua postura deslocando o foco para a criança:

Era que a motinha tava quebrada, mas só que ela, como ela é resistente, ela não quer entregar o brinquedo, entendeu? Ó, eu tento, mas ela não quer! Eu queria colocar, eu coloquei. É porque ela que quer colocar. Ela quer que eu coloque, entendeu? Aí, eu ajudei, ó. Aí, ela ficou... A Alice, ela é bem birrenta... (UT24.4).

Na sequência do vídeo, Alice “quebrava” o triciclo, puxando a roda tantas vezes quantas a educadora consertasse. A cada nova situação, ela fugia da educadora para um canto da sala, onde tentava consertar sozinha o veículo. Mas Isabel sempre ia em sua direção e, sem dialogar, pegava o brinquedo e recolocava a roda. A situação foi ficando cada vez mais tensa e a menina reagindo com mais agressividade. Após assistir ao vídeo, Isabel não conseguia explicar para si o porquê de Alice “se zangar” com a sua ajuda, quando deveria agradecer. Então, perguntou-me por que achava que a menina chorava. Respondi com outra pergunta: “Você quer ver o vídeo novamente para tentar compreender melhor?”. Ela consentiu e pediu que eu o exibisse a partir de determinado ponto que ela definiu. Na segunda assistência, após um silêncio reflexivo, Isabel disse: “Ó: ela vai e faz de novo!”, referindo-se ao fato de a criança estar “quebrando” o triciclo. Em seguida, observou algo que não havia percebido: Alice retirava a roda do triciclo para depois tentar recolocá-la sozinha.

Ao perceber isso, falou em tom irônico: “Pronto. Agora ela vai tentar, ó!”. Isabel me olhava com ar de interrogação, justificando que apenas havia tentado ajudar a menina. Nesse momento perguntei: “Ela tinha te pedido pra consertar, né?”. A educadora não verbalizou nenhuma resposta, mas a resposta foi instantaneamente inscrita em sua fisionomia admirada. Pareceu-me que ela havia tido um *insight*: que compreendera sua atitude de não-escuta à menina. Em nenhum momento, ela havia parado para conversar com ela, entender o que estava acontecendo e o porquê do seu choro. Agora, Isabel fazia novas perguntas, mas, dessa vez, não se voltava para mim. Olhando para a tela, de modo atento, elaborava conclusões e questionava a si mesma: “Ela ficou com raiva porque ela queria ter colocado! Será que eu errei em não ter deixado ela colocar? E era pra ter deixado?” (UT24.4). Ao final do vídeo, Isabel verbalizou ter compreendido que, se tivesse feito uma escuta à Alice, todo aquele “estresse” teria sido evitado. A educadora refletiu sobre a importância da escuta e afirmou saber que deveria realizá-la. Confessou seu desconforto em agir, muitas vezes, de modo contrário, mesmo que sem intenção, e falou da necessidade de se melhorar como profissional: “É que era pra [eu], talvez, ter deixado ela fazer só, né?” (UT24.5). “Não dá pra perceber, às vezes, né? A gente erra, às vezes, querendo acertar. Mas, é assim mesmo... A gente tem que melhorar, a gente vai crescendo, a gente aprende...” (UT24.6).

A autoscopia como um espaço-tempo de diálogo, compreensão e escuta docente, sobretudo de escuta de si, mostrou-se, neste caso, uma experiência impulsionadora da escuta na docência. O FER emergiu nessa situação como elemento do discurso da educadora, associado a uma oportunidade de autorreflexão sobre a própria prática. Esse dado sinaliza para a relevância de espaços de cooperação, compartilhamento, escuta e diálogo para a docência na Educação Infantil, nos quais educadoras e educadores possam investir na formação da dimensão pessoal.

A pesquisa aponta que as educadoras possuem um nível de conhecimento acerca da escuta quase inexistente, o que fortalece a ideia de que, quando o FER se manifesta, está relacionado à dimensão pessoal, a um tipo de intuição das educadoras.

De acordo com Isabel e Socorro, as formações às quais tiveram acesso até então não contemplaram o estudo sobre a escuta às crianças. Isabel é categórica

ao dizer que passou a “ouvir falar” e “saber alguma coisa” sobre escuta após eu iniciar a pesquisa na creche. Segundo a educadora, antes disso, ouviu a Conceição falar algumas vezes “tem que escutar esses meninos!”, mas não entendia. Socorro, cuja graduação em Pedagogia é recente e foi realizada na maior universidade pública do estado - *Universidade Federal do Ceará* (UFC) - afirma que seu conhecimento sobre escuta é “superficial”. De acordo com a professora, somente durante a graduação, recorda-se de ter lido alguma coisa sobre escuta, em uma disciplina de Educação Infantil, mas ressalta que foi um contato rápido.

É importante destacar que, no ano de 2019, a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza para professores e professoras de Educação Infantil teve como tema a documentação pedagógica, que, segundo Rinaldi (2017), pode ser compreendida como uma “escuta visível”. É preciso destacar que essa formação não contempla profissionais Assistentes de Educação Infantil no município de Fortaleza, abrangendo apenas a classe de professores. Neste sentido, questiono essa política, tendo em vista que AEI são tão responsáveis pela educação de bebês e crianças quanto professores. No meu entendimento, não deveria, na verdade, haver qualquer tipo de diferenciação entre esses dois profissionais, que dividem o trabalho de educar-cuidar dos bebês e crianças na Educação Infantil.

Algo que me chamou a atenção em relação à formação foi o fato de a professora Socorro não a mencionar, ou seja, não associar o tema da escuta ao da documentação pedagógica. Em observação realizada no *locus* da formação continuada, Socorro, assim como a turma de docentes em geral, pareceu-me pouco interessada na formação, bastante conteudista e expositiva. Destaco, abaixo, alguns trechos das notas de campo dessa sessão de observação.

Cheguei na sala de aula bem cedo, falei com as formadoras e me posicionei em uma das cadeiras como se fosse uma professora que estivesse participando da formação. Socorro chegou em seguida. Observou a turma, onde, além de mim, havia duas formadoras e dezesseis professoras aguardando iniciar a formação. Ela senta-se na fila de trás das cadeiras. Parece pouco à vontade no local e bastante indisponível: mantém os braços e os pés cruzados e a cabeça apoiada na parede. Está encolhida e aparenta sonolência e desinteresse no que se passa. (UT5.3). A formadora inicia a aula sem qualquer diálogo prévio. Olha para o relógio e parece preocupada com o atraso. Anuncia o tema do dia da formação: “documentação pedagógica”. Em seguida lê a agenda onde estão previstos estudos em grupo e um vídeo. (UT5.4). Após esse momento, inicia-se uma leitura coletiva de texto. A formadora solicita que alguém inicie a leitura e outras pessoas continuem. De modo geral, as professoras não parecem muito dispostas a fazerem a

leitura e as formadoras precisam apontar quem irá ler. Socorro parece não estar a par do que ocorre na sala. Está apática e sonolenta, bocejando continuamente. (UT5.8).

Naquela manhã, retornei para casa pensativa. Eu também participo dessas formações, que, muitas vezes, apresentam-se-me enfadonhas. Essa resistência e desinteresse são generalizados. Mas onde estaria a falha? A verdade é que são formações nas quais também não se escutam os sujeitos. As professoras não participam, o espaço para o diálogo é suprimido em nome do cumprimento de uma agenda que nem sempre faz sentido e, quando a agenda faz sentido, a lógica transmissiva, expositiva depositária de conteúdo não faz. Mais tarde, escrevi algumas reflexões no diário de bordo:

Após a formação que observei hoje, questionei-me sobre as contribuições que a formação continuada oferecida pela rede municipal de Fortaleza tem dado às professoras de bebês, especialmente no tocante ao aspecto da escuta. É fato que os textos trabalhados ao longo do ano de 2019 têm qualidade e se relacionam diretamente com o contexto da Educação Infantil. Assim, penso que têm colaborado para a maior conscientização das professoras acerca da necessidade de escutar as crianças, embora a temática da escuta não tenha sido discutida diretamente em nenhum momento. A ênfase da formação de 2019 foi na necessidade de construção da documentação pedagógica. Todavia, o foco foi a observação, o registro etc. Considero que, muitas vezes, essas abordagens direcionaram-se mais às técnicas, metodologias etc., deixando de lado algo que considero maior, os princípios norteadores dessas práticas, entre os quais destaco a escuta como princípio fundante. Questiono: até que ponto é que essa discussão contemplou, especificamente, a docência com bebês e crianças bem pequenas? Ao longo de 2019, enquanto se falava de documentação, observação, registro, não foram realizados estudos sobre as linguagens infantis, os modos de comunicação dos bebês e das crianças bem pequenas, que não dominam completamente a linguagem verbal. Sendo assim, cabe um questionamento acerca da qualidade dessa observação, desses registros, quando o professor não está apropriado desses conhecimentos. Como ele vai perceber que algo precisa de atenção, se não compreender determinada forma de linguagem da criança? Como vai interpretar as mensagens das crianças, se não conseguir, sequer perceber que elas estão se comunicando? (UT15.3).

A formação específica para a docência com bebês e crianças bem pequenas constitui uma lacuna. Em estudo recente, Dantas (2019) levanta esse debate e destaca que as especificidades do trabalho pedagógico com essa faixa etária são abordadas de maneira muito sintética. A especificidade da Educação Infantil para bebês e crianças bem pequenas impõe especificidades à docência e também aos processos formativos dos educadores. Reconheço que escutar é uma atitude desejável em qualquer processo formativo. No entanto, esse aspecto ganha extrema relevância, quando se trata dos bebês e crianças, o que me leva a considerar a escuta

como uma especificidade da docência na Educação Infantil. Compreendo que a efetividade da escuta na docência com bebês e crianças bem pequenas passa pela conscientização de escolas e de redes de educação acerca dessa e de outras particularidades bem como da condução de ações formativas que as contemplem.

Na formação mencionada, percebi o interesse de Socorro e das colegas em um momento apenas: quando Lourdes, uma professora bastante falante, interrompeu a leitura coletiva desestimulante e fez um relato do seu cotidiano.

Socorro olha para a colega com um olhar crítico, como se reprovasse sua atitude de interromper a leitura. Outras colegas também aparentam pouca disponibilidade para ouvir o relato de Lourdes e denunciam isso com uma agitação corporal e olhares pouco amigáveis. Todavia, quando inicia sua fala, Lourdes relata um episódio ocorrido em sua sala referência, na turma de bebês. Ela conta um caso de uma criança que havia sofrido mordidas diversas vezes, destacando que sempre explicava à mãe que, por mais que tentassem evitar, algumas vezes isso acontecia, pois fazia parte do desenvolvimento dessa faixa etária, que se utilizava da mordida como forma de expressão. Socorro, que então estava reclinada na cadeira, senta-se em posição de atenção e passa a observar com interesse o relato da colega. Lourdes continua sua narrativa dizendo que, certo dia, a menina que era sempre mordida também passou a morder e que passou a resolver tudo dessa forma. Com isso, ela, professora, havia passado a ter “um problema sério” com essa menina, em função das recorrentes mordidas que ela dava nos colegas ao longo do dia. Em uma ocasião, ela chamara a mãe da menina para conversar sobre esse comportamento e a mãe teria dito: “Ah, professora, eu ensinei ela a morder também, não sou nem besta! Ora, pra ela aprender a se defender!”. Enquanto Lourdes compartilha a complexidade que é lidar com as demandas dos bebês e, muitas vezes, com o desconhecimento e as cobranças dos pais, Socorro, que traz um sorriso discreto no canto da boca, vai fazendo gesto de concordância com a cabeça. Penso que ela deve estar fazendo uma associação entre o ocorrido na sala de Lourdes e o que, costumeiramente, ocorre em sua sala, onde a mordida é um problema visível e muito constante. Já tenho notado diversas vezes que isso a incomoda muito, sobretudo em função das cobranças dos pais e até de outras colegas. Quando Lourdes encerra sua fala, Socorro busca meu olhar e faz um gesto afirmativo, como se me dissesse: “É isso mesmo o que acontece comigo!”. Sorrio em resposta e noto seu olhar de cumplicidade (UT5.9).

Para mim, está claro que o que determina essa mudança na postura de Socorro e das colegas, essa abertura, esse interesse, é a possibilidade de serem ouvidas, mesmo que, nessa situação, tenham sido representadas por um de seus pares. Lourdes trouxe para a sala de formação um elemento do cotidiano das professoras: “minúcias” da docência, somente perceptíveis a quem vive verdadeiramente o cotidiano pedagógico. Mas qual a relevância de discutir esse aspecto? A relevância está no fato de que é essa a necessidade que as professoras apresentam, é isso que faz sentido para elas. Isso me lembra Paulo Freire, sempre atual, e sua sensibilidade, ao criar um método de alfabetização sustentado em temas

geradores. Penso que muito do sucesso do método Freire se deve à sua escuta atenta às pessoas, o que o fez perceber que utilizar palavras com sentido para os alfabetizados lhes despertaria um interesse maior. Essa máxima parece tão óbvia quanto distante dos processos educacionais contemporâneos, inclusive na formação de professores.

É importante que se pergunte aos professores e que se escute, verdadeiramente, a eles sobre o que desejam, do que necessitam, pelo que se interessam em termos de formação; é imprescindível que suas demandas sejam acolhidas e que a discussão seja ampliada. A cotidianidade é algo que faz sentido para professoras e professores. De acordo com Martins Filho (2020), o “fazer-fazendo” e as “minúcias” fazem parte desse cotidiano. Portanto, “desenvolver uma ação reflexiva sobre as minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência em um contexto educativo poderá contribuir para a compreensão de que, no dia a dia, nada é banal” (MARTINS FILHO, 2020, p. 41), pois tudo depende do valor que se atribui. Cada acontecimento, cada elemento, cada relação do cotidiano tem a exata importância que damos a eles. No cotidiano docente, tal qual no universo manoelino, a verdade é “que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças, nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”. (BARROS, 2018, p. 43). Validar e reconhecer as “minúcias” da docência com bebês e crianças bem pequenas pode ser um caminho para tornar a formação docente mais significativa para educadoras e educadores da infância.

8.4O FER revelado nas ações das educadoras no cotidiano da creche: ensaios de escuta

Os “lampejos” de escuta percebidos na pesquisa parecem representar um movimento de resistência das educadoras ao contexto de não-escuta. O desejo de fazer o certo, não apenas em relação à escuta como referente a outros aspectos, foi expresso diversas vezes por Socorro e Isabel, que sempre encontravam justificativas, na maioria das vezes, plausíveis, para não conseguirem. Todavia, entendo que a mudança desse tipo de situação requer sair do movimento de queixa passivo para um movimento de reação.

A (re)invenção da vida cotidiana, na escola infantil, depende das possibilidades de os adultos responsabilizarem-se pelo seu próprio tempo, rompendo com o tédio da repetição, diminuindo o stress de fazer tudo igual, criando um tempo diverso e diversificado. Isso se torna possível, quando o educador aprecia o valor das coisas simples, das coisas das crianças, da imaginação, do sonho, isto é, gosta de estar com as crianças e escutá-las em suas múltiplas linguagens, por querer partilhar aquilo que conhece com as novas gerações, construindo um mundo em comum (BARBOSA; HORN, 2019, p. 33).

No contexto investigado, todavia, essa tomada de decisão se mostrou bastante difícil. A situação incerta das educadoras, ambas temporárias, parece-me um fator importante a ser considerado. As observações e suas declarações evidenciam a insegurança e a falta de autonomia dessas profissionais em virtude do vínculo temporário. Essa situação pode ser comparada a um campo de areia movediça, no qual as educadoras não se sentiam confortáveis para pisarem firme e se movimentarem, mantendo o mínimo movimento para sobreviverem por mais tempo. Em um dos nossos diálogos, essa fragilidade das educadoras fica bem visível na fala e na atitude de Socorro, preocupada com sua permanência na instituição no ano seguinte. Na ocasião, Socorro se emocionou e confirmou o que eu já havia observado: que ela e Isabel se sentiam inseguras em relação às famílias, às colegas de trabalho e à sua permanência no CEI. Confidenciou-me que outra professora ocuparia sua vaga no Infantil I em 2020, pois ficara sabendo, por meio de colegas, “que ela tinha pedido a turma para a Conceição” (UT9.9). Socorro dizia ter certeza que, se de fato isso houvesse acontecido, ela perderia a turma, uma vez que a referida professora era efetiva e mais antiga na instituição. Protagonizando um momento de desabafo, a professora relatou, em lágrimas, que, desde que chegara ao CEI Quintal das Brincadeiras, percebia as comparações que algumas profissionais faziam entre ela e outras professoras mais experientes.

A pesquisa, realizada com a professora Socorro e com a AEI Isabel, não teve uma intenção interventiva, mas mexeu com as estruturas da docência dessas educadoras, sobretudo em relação ao aspecto da autoconfiança. Naquele semestre, à medida que avançávamos com a pesquisa, as duas educadoras iam se mostrando mais confortáveis para expressarem suas ideias e demonstrando interesse em realizar propostas que, de acordo com suas percepções, promoviam a escuta ou eram decorrentes de escutas realizadas às crianças.

Em algumas situações, a ideia de escuta foi associada pelas educadoras a atitudes de atendimento às solicitações das crianças, o que sempre lhes deixava confusas sobre atendê-las ou não em determinadas circunstâncias. Isso evidenciando uma visão, em parte equivocada, imatura e restrita sobre escuta. É verdade que estar atentos às necessidades das crianças e, por vezes, atender às suas solicitações, é um modo de escutar. Todavia, é importante compreender que nem sempre é possível ou adequado atender a essas demandas. Decidir quais demandas devem ou não ser atendidas faz parte do saber da docência na Educação Infantil. É inadmissível à docência na Educação Infantil ignorar desejos, opiniões e necessidades das crianças. Mas tão inconcebível quanto isso é a prática irrefletida e submissa aos desejos infantis. De acordo com Coelho, Barni e Federige (2021, p. 83) escutar significa “ter sensibilidade para com o outro. É uma forma humanizada de conhecer o outro, pela escuta. Por isso, faz-se tão necessário entendermos esse termo, para que possamos colocá-lo em prática.” A ação de escutar está muito mais ligada às práticas de acolhimento e diálogo do que propriamente ao atendimento daquilo que é demandado pelo outro. Muitas vezes, não é possível atender à criança nos seus desejos. Todavia, sempre é possível acolher suas ideias, queixas e solicitações, dialogando. Na situação de manifestação de FER narrada a seguir, a escuta assume essa feição de atendimento a uma necessidade expressa pela criança.

Emília protesta chamando a atenção e pede mais fruta. A manipuladora de alimentos, que está bem próximo, dá-lhe uma fatia de abacaxi, mas a criança diz: “Mamão”. A manipuladora não percebe, mas Isabel, dessa vez, compreende a fala da menina e diz, rindo: “Ela quer mamão, Maria, ela disse!”. A manipuladora de alimentos diz rindo em tom jocoso: “Tu quer o quê, Emília?”. A criança repete: “Mamão”. As adultas ao redor admiram a esperteza da pequena de um ano e dez meses. Isabel aproxima a bandeja da criança e ela, sorrindo, apanha a fruta e come satisfeita. (UTSN1.11).

Foram desenvolvidas propostas bastante relevantes para as crianças. Essas atividades favoreceram a livre expressão, o brincar livre, a investigação, a experimentação, a criação. Em uma das sessões de observação, a professora Socorro me revelou, logo que cheguei à creche, que havia resolvido “escutar as crianças e propor uma brincadeira diferente lá fora”, referindo-se ao fato de os meninos e meninas demonstrarem, cotidianamente, sua insatisfação em permanecerem na sala referência. No Diário de Bordo, registrei:

Após o lanche, Socorro chama os bebês para fora da sala referência, anunciando que eles agora vão “brincar de meladeira”. No espaço coberto

atrás da sala, a professora espalha uma lona preta, o que faz com a colaboração espontânea dos bebês, que estão empolgados com a novidade. Após espalhar o tapete plástico, ela se agacha e chama os bebês, mostrando um pacote de 1 kg de goma⁸². Peter Pan, que já escapava para o parquinho volta rapidamente quando vê a novidade. Socorro espalha o pó branco e fino no tapete e as crianças, demonstrando euforia com a brincadeira, exploram o material: jogam goma umas nas outras, passam o produto nos corpos, observando o resultado, escorregam sobre o tapete etc. Rapidamente, o pacote de goma é esvaziado. Os bebês sorriem gargalhando, pulando, dando gritos de alegria. Socorro observa o movimento das crianças e diz: “Ó eles aí... aí eles ficam, né? Tá vendo! Não tem um querendo fugir!”. Concordo com ela com um sorriso. Na sequência, ela pega alguns frascos de corante alimentício de cores diversas e começa a pingar sobre a goma, despertando a curiosidade das crianças, que, ao manipularem o material, notam as mãos ficando coloridas. Ela acrescenta água à mistura sobre o tapete e os bebês se divertem vendo surgirem as diversas cores. Eles ficam cada vez mais empolgados e envolvidos na proposta. Alguns “nadam” na lama de goma colorida. Socorro entrega aos bebês várias bexigas azuis e cheias de água. Os bebês exploram o material jogando no chão, apertando e observando o que acontece (UT2.18).

Essa atividade foi proposta após a realização de sessões de autoscopia com a professora Socorro e a AEI Isabel. Nas duas sessões autoscópicas individuais, exibi vídeos da sala referência nos quais as crianças apresentavam movimento inquieto, comportamento agressivo, choro, fugas da sala referência para o pátio e tentativas de exploração dos pertences dos colegas e das educadoras. Nas duas situações, durante a assistência aos vídeos, notei o incômodo das duas educadoras, que demonstraram constrangimento. Ao serem questionadas sobre os porquês dos comportamentos das crianças, elas refletiram sobre suas práticas e apresentaram algumas hipóteses, entre as quais destaco a falta de atratividade da sala referência, pequena e sem materiais e a necessidade das crianças de se movimentarem de forma mais ampla e explorarem espaços e materiais diferentes. A escuta às crianças, nesse caso, foi possibilitada pela autoscopia, que também oportunizou às educadoras uma autoescuta formativa. Foi a partir dessas reflexões que Socorro e Isabel promoveram momentos experienciais às crianças como o que narrei anteriormente e cujos registros apresento a seguir.

⁸² Termo do regionalismo cearense. “Fécula alimentícia que se extrai da raiz da mandioca = TAPIOCA”. (GOMA, 2021).

Imagem 130 - Crianças exploram fécula de mandioca



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 131 - Professora estimula a participação e conversa com as crianças



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 132 - Professora acrescenta água e corante à atividade sensorial



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 133 - Constrangimento da professora, cobrindo os olhos com a mão, ao ver as pessoas observando e registrando as crianças



Fonte: Acervo da pesquisa

A proposta com fécula de mandioca foi conduzida pela professora Socorro sozinha, pois Isabel estava no seu horário de lanche. Isso, sem dúvida, interferiu no processo de escuta às crianças, pois, sozinha, Socorro precisou organizar o espaço e os materiais, mediar os conflitos, interagir com as crianças. Desse modo, não conseguiu observá-las com cuidado. Reconheço o grande esforço dessa profissional ao se propor o desafio de sair de uma postura docente autoritária e transmissiva para

tentar assumir um papel de parceira em uma proposta participativa. Porém, Socorro nem sempre conseguia permitir a livre agência das crianças, expressando, por vezes, atitudes de controle: tentativas de impedir que as crianças saíssem da lona para não sujar o chão, proibição às crianças de passarem goma nas paredes, impedimento de crianças de outras turmas de participarem das brincadeiras, controle dos materiais, determinando os momentos de exploração, os tipos e as quantidades de materiais que as crianças poderiam utilizar. Ainda assim, essa experiência sensorial se evidenciou potente aos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Possibilitou-lhes um espaço-tempo de protagonismo, alegria, bem-estar e descobertas. As crianças misturaram diferentes materiais, observando as transformações das matérias e os resultados das misturas, experimentaram texturas e temperaturas diferentes, observaram cores, movimentaram-se e brincaram com relativa liberdade e autonomia.

O FER se revelou também sob a forma de acolhimento e contenção corporal. Na percepção de Dunker e Thebas (2019), acolher é a essência da “escuta hospitaleira”, uma modalidade de escuta que “hospeda” o outro e o recebe sem reservas, abrigando-o integralmente e respeitando sua linguagem e tempo próprios.

Registrei, por vezes, ações de acolhimento das crianças pelas educadoras, aparentemente intuitivas, mas que, segundo minha compreensão, constituíram experiências de escuta. Entendo o acolher no colo como ação distinta do ato de tomar a criança no colo, comumente praticado pelos adultos. Pegar a criança no colo, a mim, mostra-se uma ação mecanizada, irrefletida e que, muitas vezes, é realizada sem a concordância da criança. É bastante comum presenciarmos ações de adultos em relação às crianças nas quais essas são objetificadas ao receberem carinho, serem pegadas no colo, passadas de um colo a outro, como se não possuíssem vida e opinião próprias. Acolher no colo, como preconiza a Psicomotricidade Relacional (LAPIERRE; LAPIERRE, 2002), é ser continente das demandas do outro, neste caso, da criança. Nesse ato de acolhimento, o adulto disponibiliza-se corporalmente à criança e oferece aconchego, mas cabe a ela decidir se aceita ou não essa relação. Em uma das manhãs de observação no CEI Quintal das Brincadeiras, enquanto Socorro e Isabel organizavam a sala para o momento de descanso, colocando os lençóis nos colchonetes, observavam, de longe, as crianças que brincavam com garrafas sensoriais. De repente, ouviu-se um choro alto.

Uma das crianças, Jacó, arremessa uma garrafa descartável, com a qual está brincando, e acerta a cabeça de Bobby. Do fundo da sala, Socorro percebe o ocorrido e intervém. Abaixa-se, ficando em posição de joelhos, e acalenta a criança que chora, dizendo-lhe palavras de conforto. Em seguida, a professora estende o braço para o menino que arremessou a garrafa e que está próximo a eles. Ele segura sua mão e ela, com cuidado, puxa-o para perto de si. Com tom de voz suave, mas firme, diz: “Você jogou a garrafa e machucou ele. Não faça isso, porque dói!”. Jacó olha para a professora desconfiado. Ela fala: “Venha cá! Dê um abraço nele”. Os meninos se abraçam, sorrindo e ambos se aconchegam no colo da professora. (UT2.4).

Nessa situação, mesmo que Socorro tenha se utilizado da linguagem verbal, fica claro que é a comunicação tônica, que, na perspectiva da Psicomotricidade Relacional, é compreendida como ato de escuta e acolhimento aos dizeres do outro (BATISTA, 2013), tem grande contribuição na mediação das relações.

Na escuta que a professora Socorro faz às duas crianças, ela acolhe Bobby, que demanda cuidado porque está machucado, mas não culpabiliza nem deixa de acolher, também, Jacó, que o machucou. Ao se abaixar, deixando o colo acessível a Bobby e abrir os braços em gesto de convite ao aconchego, Socorro comunica, corporalmente, ao menino que ali há um lugar seguro e acolhedor disponível para ele. Após acomodá-lo, estende o braço na direção de Jacó, estabelecendo, também com ele, uma comunicação tônica. Compreendo esse gesto da professora como a construção de uma ponte para se comunicar com o menino. Jacó, fazendo a leitura de acolhimento, aproxima-se da professora, onde encontra abrigo.

Para acolher verdadeiramente é preciso acolher, inclusive, aquilo com o que não se concorda. Escutar não é concordar, mas dialogar e compreender. A professora demonstra compreensão com Jacó, mas chama sua atenção, apontando que não concorda com sua atitude e mediando o acordo entre ele e o colega. Faz parte da escuta o cuidado de, quando necessário, alertar e orientar a criança quanto às suas ações negativas. Dunker e Thebas (2019) destacam que escutar não significa ser “espelho gratificante” no qual o outro se vê sempre aprovado. Para os autores, faz parte do ofício de escutar de psicanalistas e palhaços – e eu acrescento, de professores – dizer o que o outro não quer, mas precisa escutar, o que pode causar frustração e contrariedade.

Ressalto a percepção de uma relação estreita entre corpo e escuta, percebida na pesquisa. Está claro que a escuta não é fruto apenas do sentido da audição, mas da mobilização de múltiplos sentidos. Como diz Rinaldi (2017), trata-se

de escutar com o corpo todo. Mas é importante destacar que o corpo que escuta, também fala. Essa fala, esses dizeres corporais, contam sobre a escuta ou a não-escuta, auxiliando na compreensão desse acontecimento.

Do mesmo modo que é necessário a educadoras e educadores das infâncias considerar as múltiplas linguagens das crianças, incluindo a linguagem corporal, para compreendermos a escuta, também é importante atentarmos para as diferentes maneiras de educadoras e de educadores de se comunicarem.

Nesta pesquisa, muito do que foi dito, chegou-me por meio da linguagem corporal de Socorro e Isabel. Os não-ditos, as pausas, as frases interrompidas, as expressões de constrangimento, de desconfiança, os sorrisos tímidos, os gestos, a postura corporal, ao se relacionarem com as crianças, entre outros sinais, comunicavam-me as mensagens que, racionalmente, desejavam transmitir e que não se sentiam à vontade para verbalizarem. Mas também me contavam sobre coisas das quais não tomavam consciência que estavam comunicando: o seu lugar de desconforto, insegurança, vulnerabilidade, falta de autonomia, na creche; suas queixas e insatisfações profissionais, suas crenças, preconceitos, valores morais e tantos outros temas narrados por meio dessa metacomunicação.

De acordo com Batista e Vieira (2013), a metacomunicação é uma importante ferramenta no desenvolvimento da habilidade de escuta. Todavia, é um aspecto de pouca visibilidade.

a metacomunicação é um componente essencial da comunicação, elemento pouco percebido, mas de intenso poder interativo que o indivíduo coloca em ação em sua interação consigo e/ou com os outros, desde suas primeiras relações comunicativas e interativas com o ambiente. Assim, comunica sobre seus afetos utilizando-se de sinais tônicos que fazem referência aos sistemas tácteis, verbais, vocais, faciais, gestuais, entre outros. (BATISTA; VIEIRA, 2013, p. 128).

A díade corpo e escuta também foi percebida em relação às posturas corporais das educadoras em situações envolvendo a escuta. A abertura, necessária ao diálogo e à escuta, faz-se notar, também, por meio da disponibilidade corporal expressa pela professora Socorro e pela assistente Isabel. Compartilho, a seguir, um trecho das observações que realizei e que contempla esse aspecto.

Socorro disponibiliza um baú com máscara e fantoches para as crianças brincarem e, em seguida, afasta-se para ajudar Isabel a retirar os pertences das crianças das mochilas e separar os materiais necessários para o banho. Os meninos

e meninas exploram os materiais e, quando encontram algo que lhes interessa, mostram para as educadoras, que, de pé, respondem. Aos poucos, eles vão largando as peças pelo chão da sala e demonstrando desinteresse. Esse quadro se modifica quando Socorro resolve sentar-se com eles no chão.

Socorro se abaixa ficando de joelhos e observa a brincadeira de fantoche de Alice e Peter Pan. As crianças começam a se aproximar. Socorro está sentada sobre as pernas flexionadas e alterna as posições: de joelho e sentada, conforme a necessidade. Essa atitude facilita sua comunicação com os bebês, uma vez que lhe dá mais possibilidades de movimentação. As crianças lhe mostram brinquedos e ela vai respondendo a esse movimento, conversando com elas sobre os objetos. Destaca características dos materiais, faz perguntas etc. O interesse da professora pelo jogo dos bebês parece provocar neles mais interesse. A conversa vai fluindo naturalmente entre professora e bebês. Socorro canta para os bebês canções infantis que se relacionam com alguns animais de brinquedo que eles lhes mostram (pato, abelha, sapo) e conta pequenas histórias improvisadas envolvendo os brinquedos. O menino Pluft lhe traz um fantoche de jacaré e aponta para o brinquedo e para a mão da professora, comunicando seu desejo de que ela o manipule. Socorro compreende o pedido do menino e coloca o fantoche na mão. Em seguida canta: “Jacaré, passeando na lagoa, sobe e desce passeando na lagoa. Jacaré viu um peixinho, abriu o bocão, olhou para lá, olhou para cá e quando viu o Zé bochecha começou a bochechar: bochecha, prrrrrr, prrrrrr, bochecha.” (enchendo a boca de ar e apertando as bochechas com os dois dedos indicadores, fazendo barulho com os lábios à medida que libera o ar da boca). As crianças demonstram interesse pela brincadeira e passam a imitar a professora, rindo e se divertindo (UT2.7).

A atenção de Socorro às crianças é comunicada a elas, primeiramente pela disponibilidade corporal que ela demonstra. Em nenhum momento, ela necessitou verbalizar que estava disponível para as crianças, mas elas perceberam isso no momento que notaram a professora abaixar-se, ficando acessível a eles. A partir desse momento, mobilizado por uma escuta de Socorro acerca da necessidade de atenção das crianças, o diálogo se prolonga, utilizando-se tanto da linguagem verbal como da linguagem tônica.

Na sessão de observação das quais fazem parte as fotografias a seguir, Socorro e Isabel realizaram, com as crianças, uma pintura em caixas de papelão (Imagem 134) com as quais confeccionaram duas vacas para fazer uma dança com eles: a “Vaca Maru”, mostrada na imagem 135, sendo usada por Cachinhos Dourados.

Imagem 134 - Isabel conduz proposta de pintura coletiva com as crianças



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 135 - Cachinhos Dourados brinca com a Vaca Maru



Fonte: Acervo da pesquisa

As vacas, confeccionadas com caixas, tornaram-se objetos do desejo de todos os meninos e meninas. Além de passarem as mãos na tinta fresca e espalharem tinta no chão, nas paredes, nos corpos e no mobiliário, atritavam-se pela posse do objeto.

As crianças estão estressadas e agitadas. Cada uma quer a vaca para si e só são duas vacas. Elas implicam umas com as outras e algumas choram. Outras sobem nas mesas ou se escondem para tentar pegar as vacas que estão secando a pintura. Isabel e Socorro as repreendem: “Desce daí!”, grita Isabel, de longe, com as crianças que estão subindo nas mesas. “Pera ainda, viu, Chapeuzinho Vermelho!”, fala Socorro com a menina que está implicando com um colega. “Ei, não pode!”, grita novamente Isabel. Dessa vez, para o menino Bobby, que está atrás da estante quase derrubando o móvel. Ela corre apressada para tirá-lo de lá. A coordenadora Conceição aparece na porta da sala e começa a observar (UT4.5).

Na sequência desse momento, as educadoras adotaram posturas que denotaram a percepção correta de que o movimento agressivo das crianças requeria uma intervenção, revelando o FER. Resolveram, então, antecipar a proposta de dança, mesmo sem as vacas confeccionadas, cuja pintura ainda não havia secado.

Imagem 136 - Crianças e professora dançam a dança da Vaca Maru



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 137 - Crianças puxam a professora para que ela se abaixe



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 138 - Crianças tentam subir nas costas da professora



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 139 - As educadoras entram no jogo simbólico das crianças



Fonte: Acervo da pesquisa

Socorro liga uma pequena caixa de som portátil, põe a canção “A vaca Maru” e, junto com Isabel, começa a dançar. Enquanto chamam as crianças para se juntarem a elas, as educadoras coreografam a música e cantam:

A vaca Maru
A vaca Maru

Tem uma cabeça
 E tem o rabo
 Ela faz: muuuuuuuuuuu!"
 (Diário de Bordo)

As crianças vão se aproximando e entrando no movimento das educadoras. Os meninos Peter Pan e Esaú começam a puxar a professora Socorro, indicando que querem que ela se abaixe (Imagem 137). Socorro compreende que ele quer lhe dizer algo e se abaixa para escutá-lo, mas se surpreende com as crianças tentando dominá-la e montar nas suas costas, como se nota na imagem 138. Socorro ri e pergunta: "É pra eu ser a vaca, é?". Em seguida, fica em posição de quadrúpede, entrando no jogo simbólico das crianças. Os meninos parecem achar muito engraçado e riem. Alguns tentam montar, mas não conseguem. Ao notar o movimento em torno da colega, Isabel se aproxima e também resolve participar do jogo. Ela diz: "Bora! Quem quer montar no cavalo?". E é corrigida por Peter Pan, que fala: "Cavau, não, tia. A vaca Malu!" (Diário de Bordo).

Nessa situação, notei uma disponibilidade maior das educadoras, que se propuseram a entrar no movimento das crianças, tornando-se parceiras de jogo. Destaco uma entrega corporal percebida em Socorro, que acolheu no corpo as demandas simbólicas das crianças. Ao abordar da relação do adulto com a criança, especificamente no que tange à pulsão agressiva infantil, Lapierre e Lapierre (2002) proporcionam uma reflexão sobre a importância de escutar as crianças no que diz respeito a esse tipo de jogo simbólico com o adulto, para a modulação da agressividade infantil. Cenas envolvendo agressão e domesticação simbólicas do adulto pelas crianças, a exemplo da que relatei, são comuns nas instituições de Educação Infantil, afirmam os autores. Essas experiências constituem um ritual de grande significado para a criança, que vive, simbolicamente, sua agressividade. Nesses jogos simbólicos,

o adulto é identificado com o lobo que quer devorar as crianças. Esse perigoso animal deve ser morto. Pronto, o adulto está morto, o lobo está morto com seu poder e seu desejo de devorar. Isso corresponde ao "não", negação do desejo do adulto. Mas não é suficiente; a esta afirmação negativa, deve seguir uma afirmação positiva, uma afirmação do próprio desejo e do próprio poder. Assim, tem-se que ressuscitar o adulto para **dominá-lo**; daí as cenas de "**domesticação**". (LAPIERRE; LAPIERRE, 2002, p. 55, grifos meus).

Na cena protagonizada pelas crianças e pela professora Socorro, ela é domesticada pelos meninos e meninas, que, desse modo, afirmam seu poder, ordenando à vaca o que ela deve fazer: uma inversão da relação que vivem não

apenas com as educadoras, mas com os adultos em geral. Lapierre e Aucouturier (2012) destacam que vivências dessa natureza libertam as crianças de sua agressividade, primária e secundária, uma vez que puderam expressá-la. Além disso, as fazem se sentir aceitas e acolhidas pelo adulto, tornando-se disponíveis para o acordo.

No jogo simbólico vivido pelas crianças e educadoras, enxergo uma disponibilidade maior das duas adultas que, compreendendo a necessidade do grupo desse jogo de domesticação e mais que isso, tornaram-se suas parceiras simbólicas, vivenciando com elas experiências alegres e descontraídas, o que me leva a considerar que escuta também significa alegria e bem-estar.

A escuta também constitui um ato de humildade (FREIRE, 1996), uma abertura de eternos aprendizes, pois exige que questionemos nossos saberes e concepções, abrindo o horizonte para o diálogo e a compreensão. Escutar exige dar um passo atrás e refletir sobre as “certezas” construídas, pôr em jogo os próprios preconceitos, como diz Gadamer (2002), ou seja, questionar-se sobre as compreensões prévias. O autor alerta para o erro de considerar que nosso horizonte do presente constitui um conjunto fixo de “opiniões” e “valorações”, o que seria possível, uma vez que nossos preconceitos estão sendo postos em jogo a todo instante, o que modifica e amplia o horizonte.

Na situação representada nas imagens a seguir, as educadoras Isabel e Socorro propuseram uma experiência de degustação de dindim⁸³ às crianças, criando um clima de suspense sobre uma surpresa que eles encontrariam ao chuparem o dindim.

⁸³ Termo do regionalismo cearense. “Dindim” é um doce servido congelado, preparado com suco de frutas em saco transparente. Em outras regiões do Brasil, é conhecido por nomes distintos, a exemplo de “sacolé”, “chup-chup” e “geladinho”.

Imagem 140 - Professora Socorro e AEI Isabel oferecem dindim às crianças



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 141 - Jacó e Pequeno Polegar compartilham suas descobertas



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 142 - Esaú degusta dindim



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 143 - Pequeno Polegar encontra ganso de brinquedo



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 144 - Socorro conversa com crianças sobre suas descobertas



Fonte: Acervo da pesquisa

Sentados no chão, formando uma roda em volta de Socorro, as crianças vão recebendo os dindins, auxiliadas pelas educadoras para furar o saco do doce. Durante o desenvolvimento da proposta, as educadoras permanecem sentadas,

disponíveis às crianças, mantendo uma atitude de observação e escuta, permitindo que elas circulassem e interagissem no espaço. Considerei essa postura das educadoras um avanço, quando comparada essa situação a outras angustiantes propostas anteriores, nas quais as crianças não podiam levantar da roda.

Após cerca de quinze minutos, a maioria das crianças já havia encontrado o brinquedo e se encaminhava com ele para o parque, onde brincavam na areia com os pequenos animais de plástico. Socorro, que, naquele momento, já estava sozinha com as crianças, pois Isabel havia se retirado para o lanche, iniciou o ritual de recolhimento dos materiais, orientando às crianças que fossem para o parque, de onde ela tinha uma visão parcial. Na pressa de ir logo ao encontro das crianças, ia retirando as roupas e o restante do dindim das crianças que ainda permaneciam no local.

A professora retira a roupa de Pedrinho e, em seguida, pega o resto do dindim de sua mão. Aparentemente, entendendo que ele não quer mais, pois já encontrou seu brinquedo, ela vai jogar no lixo o doce que sobrou, como fez com as outras crianças. Tão logo a professora vira de costas, Pedrinho joga-se no chão, repentinamente, chorando. Socorro se surpreende e repreende o menino, dizendo-lhe para deixar de “manha”. Mas quando se volta para trás e percebe a cena do menino que chora com um aspecto de lamento, aproxima-se. Ela se abaixa, perguntando: “O que foi, Pedrinho?”. Nesse momento, a criança se joga no chão e esperneia. Ela ergue o menino do chão com cuidado e, abaixando o rosto, faz contato visual, pedindo que ele diga o que houve. Pedrinho não para de chorar, mas olha para a mão da professora, onde está o seu dindim quase totalmente derretido. Socorro, olhando para mim, pergunta: “Assim mesmo, será que ele ainda queria o dindim?”. Apenas sorrio. Ela compreende a mensagem de Pedrinho e diz: “Você ainda quer o dindim é, Pedrinho?”. Ele diminui o choro, indicando que ela o compreendeu. “Pois pronto, tá aqui: termina de chupar!”, diz a professora entregando o dindim à criança. (UT3.11)

A atitude da professora Socorro, ao rever sua atitude e dar um passo atrás para compreender a motivação do choro de Pedrinho, é bastante distinta de atitudes que observei no início da pesquisa. A despeito de, inicialmente, ter agido com certo descaso, dizendo ao menino que parasse com a “manha”, ela volta atrás, o que compreendo como sinal de conscientização sobre seu papel como docente-escutante. O horizonte, como dizia no início desse texto, é mutável. Os horizontes de Socorro e de Isabel já não são os mesmos.

Outra percepção possibilitada pela pesquisa foi a de que a escuta requer certa tranquilidade de quem faz a escuta. Percebi que, no ativismo das educadoras, no cotidiano sôfrego da creche, a incidência do FER era quase inexistente. As situações de revelação do FER quase sempre ocorreram durante propostas que

rompiam com esse movimento acelerado; propostas realizadas fora do espaço da sala referência, nas quais as educadoras possibilitavam às crianças uma agência mais livre, assumindo um lugar de observadoras. Ao se depararem com um ambiente intencionalmente organizado para elas, que contemple seus interesses e ofereça possibilidades de exploração, de movimentação livre, de interação, criação, construção de jogos, as crianças entram em um movimento harmonioso. Os conflitos são quase inexistentes, a demanda por chamar atenção do adulto ou necessitar de sua ajuda é bastante reduzida. Isso reforça a necessidade de organização de espaços pudes de possibilidades de pesquisa, exploração e criação para as crianças, como estratégia de favorecimento da escuta na docência com bebês e crianças bem pequenas.

O FER também se revelou com mais frequência nos momentos de parque, nos quais também as crianças ficavam à vontade e as educadoras se desobrigavam de estarem fazendo intervenções instantes; e, nos momentos de descanso, quando a atividade na creche era reduzida, havia mais silêncio e crianças e adultos baixavam o tom corporal. Apesar da angústia desse momento – relatada no capítulo anterior, em função da obrigatoriedade das crianças descansarem todas ao mesmo tempo e da carência de pessoal para o atendimento a elas – foi durante o tempo de descanso que observei a emergência do FER em diversas ocasiões, a exemplo da cena que descrevo a seguir.

Naquele dia, Aurora estivera, boa parte da manhã, solicitando a sua chupeta para as educadoras, mas em nenhum momento fora escutada. Isabel e Socorro, envoltas no ativismo cotidiano, nas muitas tarefas a serem cumpridas, não perceberam o pedido da menina.

Passado o horário de almoço, as educadoras e crianças retornam para a sala, onde se preparam para o momento de descanso. Uma canção de ninar é colocada para as crianças ouvirem. As educadoras vão distribuindo os colchonetes no assoalho da pequena sala, dispostos, um junto ao outro. À medida que colocam os colchonetes, verbalizam os nomes das crianças em voz alta, realizando uma espécie de chamado para o descanso. Alguns dos meninos se encaminham para os colchonetes, outros, parecem mais interessados em brincar. Após concluírem a tarefa de organizar a sala para o descanso, as educadoras vão conduzindo cada criança ao seu respectivo local de descanso, informando que é “hora do descanso”. Em seguida, sentam-se próximas àquelas crianças mais agitadas, que se recusam a permanecerem nos colchões para ninar. Aurora, apesar da aparência sonolenta, permanece de pé sobre o colchão. Isabel chama sua atenção, ordenando-lhe que se deite. A menina permanece de pé e com aspecto de que vai chorar, “fazendo beicinho”. Dessa vez, é Socorro que lhe manda deitar. A menina esfrega a mão nos olhos e diz: “Tia, bibi”. A professora

Socorro, que está sentada, aninhando os dois gêmeos: Esaú e Jacó, chama Aurora para perto, com um gesto de mão. Quando a menina se aproxima, ela segura sua mão e, olhando-a nos olhos, tentando entender porque ela chorava, pergunta o que havia acontecido. Aurora repete: “Bibi”. Após entender que ela queria a chupeta, Socorro me pediu para procurar o objeto sobre o nicho. Procurei, mas não encontrei. Em seguida, orientando que os gêmeos permaneçam deitados, ela levanta e sai segurando na mão da menina para procurar a chupeta. Ao encontrar o objeto, sobre a tampa de um baú, o entrega à Aurora, que, agora satisfeita, finalmente deita no colchão, fecha os olhos e adormece em seguida (UT2.26)

Entendo que o que possibilitou a Socorro fazer a escuta à criança, nessa situação, foi a diminuição do ritmo e do volume de atividades. Isso me leva a considerar que a desaceleração se afirmou como premissa da escuta, nesse contexto cuja “humanidade” possui ritmos acelerados, que tornam a “escola cada vez mais distante e estranha à realidade, porque escolheu transmitir uma cultura parada no tempo, com certezas demais, poucas dúvidas e pouquíssima pesquisa” (VECCHI, 2017). Uma escola que assim se mostra é um ambiente infértil à escuta.

O Fenômeno da Escuta Rudimentar revelado nesta pesquisa está longe de constituir uma escuta atenta, sensível, efetiva. Como venho repetindo, são ensaios de escuta. E por que ensaios? São tentativas de escuta: frutos da intuição, da improvisação. Não existe, no CEI Quintal das Brincadeiras, um processo de construção da documentação pedagógica, elemento proporcionado e proporcionador da escuta. Não se priorizam os processos participativos, o acolhimento às famílias, entre outros aspectos fundantes das pedagogias democráticas com ênfase na escuta.

Todavia, vejo com positividade e esperança esses lampejos de escuta. Compreendo que uma mudança de postura desejada para a docência com bebês e crianças bem pequenas, em relação à escuta, precisa ser promovida de dentro do âmbito da docência. Para isso, parece-me que um passo importante a ser dado diz respeito à valorização e potencialização desses “lampejos” de escuta, expressos por educadoras e educadores da infância.

Para finalizar a análise e me auxiliar a pôr o ponto final nesse capítulo, convoco Gadamer, com quem tenho dialogado nos últimos anos na busca de compreender, pela sua lente, mas por meio do meu olhar, o complexo fenômeno da escuta. Para ele, no diálogo hermenêutico não prevalece a minha opinião nem a opinião do outro: do tu ou do texto, mas a linguagem comum. Ou seja, é preciso se “chegar a um acordo, e não somente compreender. E isso, de tal modo, que se refaz o caminho em direção à coisa em causa”. É nessa direção que encaminho a próxima

seção. Recuperando o trajeto percorrido rumo à coisa em causa, ou seja, rumo à escuta, buscarei apresentar o acordo resultante do diálogo entre mim, o *corpus* textual analítico e o *corpus* teórico dessa investigação. Compreendendo, juntamente com o autor, que o diálogo do qual participei nessa pesquisa, não se encerra, dado “que o diálogo inesgotável da alma consigo mesma” (GADAMER, 2002, p. 577) é uma característica do pensamento.

9 UM PONTO FINAL NÃO ENCERRA O DIÁLOGO

“A maior riqueza do homem é a sua incompletude./ Nesse ponto sou abastado” (BARROS, 2010, p. 374).

Após tantos caminhar, cá estou começando mais um final, fechando mais uma etapa, finalizando mais um projeto, concretizando mais um sonho dos tantos que ousei - apesar das circunstâncias quase sempre desfavoráveis - acreditar que poderia realizar.

Outra vez, e não garanto que seja a última, valho-me da licença poética e convido o leitor a apreciar comigo esse trecho da música “A estrada”, que me vem à mente desde que iniciei as reflexões finais deste trabalho:

Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio chorei [...]

A vida ensina e o tempo traz o tom
Pra nascer uma canção
Com a fé do dia a dia encontro a solução
(GARRIDO *et al.*, 1998)

Como me foi difícil encontrar o tom dessa pesquisa-canção de base hermenêutico-filosófica e fenomenológica, mas como foi importante construir esse aprendizado. Desafiei-me, durante esse processo de doutoramento, a conhecer novas melodias. Fui apresentada à filosofia hermenêutica e me encantei com a abertura que essa abordagem exala. Todavia, precisei romper muitas barreiras e me permitir o encontro com o novo, tarefa complexa para uma pedagoga. Não é segredo que a Pedagogia é uma ciência da prática, o que lhe rendeu, historicamente, um caráter prescritivo, metódico. Ademais, tenho uma formação como pesquisadora no âmbito de abordagens mais estruturadas. Sou fruto dessas aprendizagens. Abrir meu horizonte para acomodar a filosofia me exigiu rever posturas e concepções.

A conclusão dessa tese se impõe, nesse momento, como uma necessidade que não é minha, mas que precisa ser atendida: uma necessidade dos tempos e espaços que caracterizam a atividade acadêmica e científica. Todavia, preciso

confessar que, para mim, a palavra “concluir” não é lugar comum. Estou cada vez mais convencida de que o ser dialógico, compreensivo, escutante, que somos, o “ser-no-mundo”, precisa manter uma constante abertura diante do mundo, portanto, diante do outro e do acontecimento. Essa abertura me soa contraditória ao sentido de conclusão, à incompletude que está no ser de cada pessoa.

Para ser bem filosófica na (in)definição do sentimento que trago comigo nesse instante, aproprio-me da ideia de Manoel de Barros, expressa nos versos destacados na epígrafe dessa sessão, para dizer do meu estado de espírito de incompletude ao finalizar este trabalho. Essa incompletude, todavia, não me chega com ar de tristeza ou fracasso, mas de forma positiva, pois entendo que, perceber-me e me aceitar como ser da incompletude é uma grande “riqueza”. Ao refazer, mentalmente, o caminho percorrido do início dessa pesquisa até agora, percebo que, na busca de alcançar o objetivo eleito nessa empreitada, segundo o qual procurei “compreender o acontecimento da escuta na docência com bebês e crianças bem pequenas em uma creche pública do município de Fortaleza, Ceará”, outras questões foram emergindo. Desse modo, tenho clareza de que a investigação aponta lacunas que permanecem abertas, e temáticas que não puderam ser, satisfatoriamente, aprofundadas. Isso não invalida a relevância desse estudo, ao contrário, reafirma o valor da investigação de cunho filosófico, cuja natureza é manter vivo o instituto da pergunta.

Com muito cuidado em não ser prescritiva, não me furtarei, todavia, de tecer considerações sobre o acontecimento da escuta, tema investigado. Compreendo que isso faz parte do meu *métier* como pesquisadora. Ademais, considero que tenho um dever ético, como professora da educação pública, de pontuar aspectos sobre a escuta e elaborar reflexões sobre eles, de modo a contribuir para a compreensão – de estudantes, educadores, instituições, sistemas de ensino e sociedade em geral – da escuta na docência com bebês e crianças bem pequenas.

Considero que a escuta, como é compreendida atualmente, por abordagens democráticas da Educação Infantil, constitui prerrogativa de uma “Docência Escutante”. Advogo em favor de que a escuta constitui uma especificidade da docência com bebês e crianças bem pequenas, embora não ignore que sua prática é desejável na docência em qualquer âmbito ou etapa educacional. Neste sentido,

compreendo que o ofício de educar as infâncias é um ofício, por excelência, de escutar.

Nessa pesquisa, a aproximação entre as teorias da Educação Infantil que discutem a escuta e a Hermenêutica Filosófica conduz ao entendimento de escuta como acontecimento hermenêutico-filosófico: um processo de compreensão consumado no diálogo hermenêutico por meio da fusão de horizontes. Neste sentido, escutar é compreender e compreender carrega a imprescindibilidade do diálogo. Portanto, considero que pensar em uma cultura da escuta na escola das infâncias e construir uma “Docência Escutante” na Educação Infantil passa pelo reconhecimento e valorização do diálogo como fundamento da ação pedagógica e das relações no cotidiano educacional.

O que essa pesquisa aponta como resultado diz respeito a uma realidade particular. Todavia, os elementos colocados em jogo no debate podem promover reflexões globais. Na análise das unidades de sentido empíricas, revelaram-se três fenômenos relacionados à escuta das educadoras aos bebês e crianças bem pequenas: “Fenômeno da Não-Escuta Insciente (FNEI)”, “Fenômeno da Não-Escuta Ciente (FNEC)” e “Fenômeno da Escuta Rudimentar (FER)”. Na composição da análise, considerei três dimensões que atravessam esses fenômenos, refletindo positiva ou negativamente na docência e nas suas possibilidades de escuta: dimensão espaçoambiental, dimensão tempoambiental e dimensão pessoal das educadoras.

A promoção ou não de condições espaçoambientais adequadas às necessidades de educadoras e crianças se insinuou como um aspecto relevante a ser considerado no que tange à escuta na docência em Educação Infantil. Compreendo que a adequação da estrutura física da instituição em relação ao conforto, segurança e necessidades em geral de educadoras e crianças, a diversidade de materiais ou sua escassez, a existência ou ausência de pessoal de apoio são aspectos que refletem sobre a escuta. Dessa forma, o modo como esses aspectos se apresentam pode se converter em elementos promotores da escuta ou da não-escuta.

A inadequação de dependências, a ausência de espaços próprios para rotinas, como descanso, a escassez de materiais, a falta de pessoal em número suficiente para o apoio às educadoras e atendimento às crianças, a ausência de organização intencional de espaços preñhes à agência e pesquisa das crianças foram

constatações desse estudo e as considero nocivas às práticas de escuta e à constituição de uma “Docência Escutante”.

No CEI Quintal das Brincadeiras, o espaço se mostrou pouco fértil à escuta, caracterizando-se como ambiente de restrição à agência potente, livre e criativa das crianças, marcado por relações tensas e agressivas entre meninos e meninas, que, submetidos a espaços demasiado limitados, desconfortáveis e pouco instigantes, apresentavam-se mais suscetíveis a variações de emoções, pobre em estimulação da curiosidade e imaginação das crianças, tendo em vista que não oferecia contextos fecundos à livre exploração, pesquisa, elaboração de ideias e hipóteses, desenvolvimento do pensamento, descobertas e construção de aprendizagens; antidemocrático, pois não promovia a participação, o protagonismo, a autonomia e o engajamento das crianças; e, por fim, não-escutante, dado que se evidenciou desfavorável às práticas de escuta das educadoras, assim como à expressão da subjetividade infantil e às formas particulares das crianças construir suas aprendizagens.

A dimensão tempoambiental também se revelou avessa à escuta. O modo como o tempo era organizado e gerido na creche aponta a prioridade do “tempo cheio”, em detrimento do “tempo vago”, com espaço para o inusitado, a criação, a autonomia de educadoras e crianças. A partir da compreensão elaborada acerca da relação entre a não-escuta e o aspecto tempoambiental na creche pesquisada, destaco que o cotidiano pedagógico é subordinado ao governo de Cronos, no qual a experiência é sacrificada em nome do cumprimento dos tempos cronológicos estabelecidos, independente das demandas, da alteridade e do tempo subjetivo dos sujeitos. As educadoras sinalizam com intenções e desejos de realizarem a escuta, mas esbarram na rigidez em relação ao cumprimento do tempo e na insuficiência de intervalos de tempo determinados para cada momento da rotina. O cotidiano se apresenta acelerado em virtude da quantidade de tempos que devem ser cumpridos diariamente. Esse aspecto acarreta um “ativismo” docente que inviabiliza a escuta, uma vez que não proporciona às educadoras desacelerarem para se escutarem e escutarem as crianças. O tempo das educadoras é um tempo da falta de tempo. No cotidiano institucional, sempre sobrecarregado, parecem viver no tempo da pressa, aligeirando os processos para garantir o cumprimento de todas as tarefas.

O FNEI e o FNEC também estão associados à dimensão pessoal da docência. Neste sentido, a pesquisa destaca as concepções das educadoras, de modo especial, a relação entre não-escuta e as noções apresentadas pelas colaboradoras sobre criança, infância, Educação Infantil, escuta, currículo e autoridade. Neste aspecto, emerge a contradição entre os discursos das educadoras, que apontam concepções de caráter mais humanizado, e práticas caracterizadas pela objetificação das crianças. A observação da prática das educadoras possibilita diferenciar o que são concepções verdadeiras do que faz parte de um discurso apenas verbalista. As práticas pedagógicas refletem as concepções do sujeito educador. Às práticas das educadoras são afiliadas ideias próprias da pedagogia transmissiva, bancária, portanto, bastante marcada pela ausência da escuta.

Nesse estudo, a não escuta se revelou como um acontecimento global, que não se inicia na, nem se limita à ação docente. Está capilarizada por todos os ambientes e relações que fazem parte do processo educacional das crianças, constituindo um “contexto de não-escuta”. A não-escuta docente parece ser uma pequena porção de um *iceberg* que está submerso em uma atmosfera social pós moderna, marcada pelo esgarçamento das relações humanas, portanto, pouco escutante. No contexto de não-escuta percebido, os fenômenos de não-escuta aparecem nas determinações do Poder Público, que desconsideram as necessidades reais do cotidiano docente e educacional; emergem nas ações da gestão escolar que, via de regra, apenas transmite e implanta as determinações recebidas sem refletir sobre o contexto fático e seus delineamentos e necessidades; e atravessa as relações na creche, sobretudo as relações das educadoras entre pares, com as crianças e com as famílias. Portanto, compreender a escuta docente requer um olhar holístico e abrangente, que extrapole as fronteiras da docência, que enxergue a docência como uma atividade imersa em um contexto macro que precisa acolher a escuta como princípio fundamental da “Docência Escutante”.

A despeito do cenário generalizado de não-escuta caracterizado na pesquisa, a escuta marca presença ao emergir nesse quadro, de modo tímido e elementar, o que compreendo como uma marca de resistência das educadoras. A revelação do “Fenômeno da Escuta Rudimentar (FER)” está associada à dimensão pessoal da docência. Constituem expressão de desejos e intenções das educadoras de escutar as crianças ou de serem escutadas; e tentativas, ensaios e momentos de

uma escuta ainda incipientes, mas portadores de grande sentido em um ambiente hegemônico de não-escuta.

A compreensão do FER é construída com base em três focos de discussão: relação escuta-diálogo, relação escuta-autoescuta e escuta revelada nas práticas pedagógicas. Assim como a ausência do diálogo favorece a não-escuta, a sua presença fomenta a escuta. Todavia, as educadoras vivem uma docência solitária, na qual os tempos e espaços para o diálogo são escassos, para não dizer inexistentes. As oportunidades de diálogo nas quais o FER se revelou foram fruto dessa pesquisa que, embora não tenha qualquer pretensão interventiva, mostrou-se favorável ao movimento da escuta. O diálogo entre mim e as educadoras, por si, mostrou-se autoformativo, não apenas para elas, mas também para mim: possibilitou a troca de ideias e experiências, favoreceu a construção de uma relação de confiança e parceria entre nós e possibilitou às educadoras, a expressão, espontânea, de suas queixas, necessidades, opiniões, dúvidas, concepções, dando vazão às suas demandas de escuta.

As educadoras viveram um movimento semelhante com a experiência da autoscopia, que lhes favoreceu o processo de percepção de si, ou seja, de autoescuta. Algumas vezes, o FER se revelou durante a própria sessão autoscópica, nas reflexões das educadoras sobre o próprio fazer docente. Reflexões favorecidas pelo olhar para si em ação, pelo escutar a si, possibilitados pela assistência de registros em vídeo de suas práticas pedagógicas. Percebi que as reflexões promovidas durante as sessões autoscópicas, algumas vezes, refletiram em ações e mobilizaram a revelação do FER em práticas pedagógicas de escuta desenvolvidas com as crianças.

Denominei de “lampejos” de escuta as práticas de escuta rudimentar observadas. Foi esse o sentido imediato que encontrei nessas práticas que me pareciam faíscas de uma chama que estava prestes a se acender, a chama da “Docência Escutante”. A análise do FER possibilitou a compreensão da escuta sintetizada nas seguintes afirmativas: “escutar é atender às demandas das crianças”, “escutar é acolher e ser continente”, “escutar é pôr em jogo os próprios preconceitos”, “escutar requer tranquilidade”, “escutar é promover a participação”, “escutar é considerar os interesses das crianças”, “escutar é possibilitar a expressão de preferências e escolhas”, “escutar é proporcionar alegria e bem-estar”, “ser escutado promove reflexão, autoescuta e mobiliza a escuta ao outro”.

Os ensaios de escuta constituem atitudes, ações reflexões das educadoras, que denotam abertura primária para a escuta, ensejos de disposição, desejo de escutar, desconfortos diante da cultura da não-escuta. São denominados de ensaios de escuta ou de escuta rudimentar porque estão restritos a situações esporádicas, nas quais as educadoras buscam, de alguma forma, acolher os dizeres das crianças; compreendê-las; respeitá-las; reconhecer sua potência, sua autonomia, sua agência; possibilitar-lhes alguma participação, protagonismo e visibilidade.

A despeito da incipiência característica, entendo que a escuta rudimentar significa um elemento importante para a compreensão da escuta, tendo em vista que aponta uma abertura das educadoras. Considero que o FER constitui uma janela de oportunidade para a mobilização e ampliação das experiências de escuta na docência com bebês e crianças bem pequenas. Neste sentido, parece-me imprescindível e urgente a valorização desse fenômeno nos ambientes de Educação Infantil.

À guisa de uma conclusão desta tese, relembro a pergunta de pesquisa anunciada lá no início, que conduziu essa investigação, quando eu questionava sobre a verdade da escuta que a docência com bebês e crianças bem pequenas poderia revelar. Olhar e ver, ouvir e escutar essa docência, representada por duas educadoras, possibilitou-me acessar essa verdade. Creio estar claro que, nesta pesquisa, a concepção de verdade está afiliada a uma interpretação hermenêutico-filosófica que corresponde à revelação daquilo que está oculto e que “vem à luz” na compreensão. Um conceito distinto da verdade metafísica como algo divino, ou positivista como conhecimento subjugado à razão e ao método. A verdade da escuta, concebida, aqui, como revelação emergiu da compreensão hermenêutico-filosófica resultante da fusão de horizontes ocorrida no âmbito da experiência de diálogo entre mim e os textos, e mediada pela linguagem. Mas que verdade essa pesquisa revelou? Que compreensão ela possibilitou sobre a escuta na docência com bebês e crianças bem pequenas?

A compreensão elaborada aqui revela que a verdade da escuta na docência com bebês e crianças bem pequenas constitui um complexo jogo relacional envolvendo diversos sujeitos num contexto amplo que precisam estar alinhados com os princípios de uma “docência da escuta”: uma docência forjada em um contexto dialógico, no qual educadoras e educadores possam ser escutados, escutarem a si e escutarem aos bebês e crianças que atendem, aos seus pares e às famílias.

Este estudo nos convoca à reflexão sobre a necessidade da garantia de condições objetivas favoráveis à escuta docente às crianças como tarefa primeira no processo de construção de uma cultura de escuta no âmbito da creche e da educação infantil em geral; o reconhecimento e potencialização das situações de FER, nas quais educadoras e educadores protagonizam iniciativas de uma escuta possível, mesmo que não ideal; uma maior atenção à dimensão pessoal da docência - comumente negligenciada - nos processos de formação, oportunizando experiências de diálogo, compreensão e escuta.

É verdade que nenhuma condição objetiva por si garante a efetividade da escuta. Compreendo que a escuta é um saber que, como tal, só pode ser construído a partir de uma disposição pessoal: uma tomada de decisão mobilizada por conhecimentos teórico-práticos, reconhecimento de sua importância, compreensão e abertura ao outro (neste caso à criança) como sujeito, reflexões e revisões das próprias práticas entre outros aspectos formativos. Todavia, a ausência de condições como espaço, tempo e formação adequados impacta negativamente na possibilidade de a escuta acontecer.

Vislumbro, no investimento da dimensão pessoal da docência, que, de maneira geral, é pouco considerada, um caminho possível, entre outros, para a mobilização da escuta e a potencialização do FER. Neste sentido, pondero a relevância de acompanhamento sistemático e escuta de educadoras e educadores das infâncias, a promoção de tempos-espacos para o diálogo entre pares e a oportunidade de experiência de formação pessoal, em geral, na mobilização da escuta. Sem a intenção de ser prescritiva, trago esses encaminhamentos como um convite a educadoras(es), pesquisadoras(es), Poderes Públicos e sociedade para, juntos, dialogarmos e refletirmos sobre possibilidades de construção de uma “Docência Escutante” na Educação Infantil, ou seja, uma docência que tem como elemento estruturante a escuta, a si e ao outro. Finalizo por aqui esse texto, mas para manter aberto, vivo e perene o diálogo encerro como iniciei, com um questionamento: é possível a uma docência que não é escutada escutar a criança?

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. tradução da 1.ed. brasileira coord. e ver. por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos: Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. “A escuta das crianças e a docência na Educação Infantil”. **Unisul, Tubarão**, v.12, n. 21, 2018.
- ALARCÃO, Isabel. **Percursos da Didática**. Coleção: Educação e Formação – Cadernos Didáticos, n. 4. Editora: UA, 2020.
- ALENCAR, José de. **Iracema**: lenda do Ceará. Posfácio de Alfredo Bosi, 1.ed., São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2016.
- ALMEIDA, Rosilene Barbieri Gonzalez de; NASCIMENTO, Fabiana Maria de Oliveira; SACRAMENTO, Elizabeth Aparecida do. “Os bebês e a pedagogia da escuta nos espaços da escola de Educação Infantil da UFRJ”. **Anais do congresso infantil de Educação Infantil. Congresso de creches universitárias da América Latina e Caribe/UDUAL**. 2016.
- ALTIMIR, David. “Escutar para documentar”. In MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Documentação pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, p. 57-76.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2005.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar - EBOOK**. 1.ed., Campinas, SP, Papirus, 2013.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, dec. 1997, p. 46-57.
- ANGROSINO, M.; FLICK, U. (Coord.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- ARRIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Translated by Dora Flaksman, 2.ed., Rio de Janeiro, LTC, 2017.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 15. ed., Petrópolis, RJ, Vozes, 2013.
- ARRUDA, Jeniffer de. **Especificidades da docência na infância**: o foco no trabalho

com bebês. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016.

AZEVEDO, Fernando de *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora, Massangana, 2010.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber livro, 2007.

BARBOSA, Magaly do Carmo. “O conceito de História Efetual (Wirkungsgeschichte) em Hans-Georg Gadamer em paralelo com a historicidade do Dasein (Geschichtliches) em Martin Heidegger”. **Kínesis**, vol. XI, nº. Especial, 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. (consultora). **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil**: práticas cotidianas na Educação Infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasília, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. “As especificidades da ação pedagógica com os bebês”. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força**: rotinas na Educação Infantil. 2000. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2000.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CRUZ, Silvia Helena Vieira. FOCHI, Paulo Sergio. OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**. Maceió, v. 8, n. 16, Jul./Dez. 2016, p. 11-28.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. “A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios”. In ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho. (org.). **Para pensar a docência na Educação Infantil**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019, p. 99-109.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra. “Os bebês interrogam o currículo; as múltiplas linguagens na creche”. In CAIRUGA, Rosana Rego; CASTRO, Marilene Costa de; COSTA, Marcia Rosa da (org.). **Bebês na escola**: observação, sensibilidade e experiências essenciais. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 81-101.

BARBOSA, Silvia Néli Falcão. Corre, vai, vai mais uma vez! Um estudo exploratório sobre o tempo e o espaço da brincadeira de crianças em um shopping. **Anais da Reunião Anual da ANPED**, 25, Caxambu: ANPED, 2003, p. 1-15.

BARRETO, Angela Mana Rabelo Ferreira. Por que e para que uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil? (Introdução). In: MEC; SEF; COEDI. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília:

MEC/SEF/COEDI, 1994.

BARROS, Eduardo Portanova. “Maffesoli e Heidegger: a fenomenologia comum do ver por si mesmo”. **Revista Mídia e Cotidiano**, v. 13, n. 2, agosto de 2019.

BARROS, Manoel de. “As lições de R. Q.” (poema). *In* BARROS, Manoel. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Antologia. 1 ed., Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BASTOS, Cristóvão; BLANC, Aldir. *In* CAYMMI, Nana. **Resposta ao Tempo**. Produtores: José Milton e Torcuato Mariano. São Paulo: Emi Music Brasil Ltda, 1998. Formato: CD.

BATISTA, Maria Isabel Bellaguarda. Convergências entre ideias da Psicomotricidade Relacional e da Psicanálise contemporânea. *In* BATISTA, Maria Isabel Bellaguarda; VIEIRA, José Leopoldo. **Textos e contextos em Psicomotricidade Relacional**. Volume I, Fortaleza, Ceará: RDS editora, 2013, p. 128-134.

BATISTA, Maria Isabel Bellaguarda; VIEIRA, José Leopoldo. “A importância da metacomunicação para a escuta, leitura e decodificação do jogo simbólico em psicomotricidade relacional”. *In* BATISTA, Maria Isabel Bellaguarda; VIEIRA, José Leopoldo. **Textos e contextos em Psicomotricidade Relacional**. Volume 2, Fortaleza, Ceará: RDS editora, 2013, p. 31-50.

BATISTA, Rosa. **A emergência da docência na educação infantil em Santa Catarina: 1908-1949**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BATISTA, Rosa; ROCHA, Eloisa Acires Candal. “Docência na Educação Infantil: origens de uma constituição profissional feminina”. **Revista Zero-a-Seis**, v. 20, n. 37, jan-jun 2018, p. 95-111.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida [recurso eletrônico]**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BEKER, Christoph. “Prefácio”. *In* ZAVALLONI, Gianfranco. **A pedagogia do caracol: por uma escola lenta e não violenta [Recurso eletrônico]**. Tradução de Renata Holmuth Motta, 1.ed., Americana, SP: Adonis, 2014.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas, volume I. Tradução de Sergio Paulo Rouanet,

3.ed., São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERNSTEIN, Richard. “Si la acción fuera o pretendiera ser todo el pensamiento, ese sería el final del pensamiento. Richard Bernstein en conversación con la redacción de Areté”. **Areté - Revista de Filosofía**, vol. XVIII, n. 1, 2006, p. 159-174.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari, K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria J. Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

BONDÍA, Jorge Larrosa. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. **Revista Brasileira da Educação**, 2002, p. 20-28.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Tradução de Cristina Antunes. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2018.

BONETTI, Nilva. **A especificidade da docência na Educação Infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996**. 2004. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC, 2004.

BOURSCHEID, Clarice de Campos. **Escuta estética/poética na creche: encontros musicais com bebês e crianças pequenas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, 2014.

BRANDÃO, Daniela Bridon dos Santos Reis. “À escuta do laço professor e bebê: a metodologia IRDI nas creches”. **Anais do XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº: 5/2005**. Brasília, DF: 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CONSELHO PLENO. **Resolução nº 5, de 28 de dezembro de 2018**. Brasília, DF: 2018b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de out. 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº. 105/2019. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394 de 1996**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf>. Acesso em 26 jul. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório educação para todos no Brasil 2000-2015 – versão preliminar**. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 009/2001**. Brasília, DF: 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº 6, de 20 de outubro de 2010**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Ano CXLVII, nº 202, 21 out. 2010. Seção I, p. 17.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018**. Brasília, DF: 2018a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, DF: 2019.

BRASIL. SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DO IMPÉRIO. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Rio de Janeiro: 1827.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de Educação Infantil**: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. 2012. Tese Doutorado em educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CABRAL, Viviane Vieira. **O corpo dos bebês na constituição da especificidade da docência na educação infantil**. 2019. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

CAIRUGA, Rosana Rego; CASTRO; Marilene Costa de; COSTA, Márcia Rosa da (org.). **Bebês na escola**: observação, sensibilidade e experiências essenciais. 2.ed., Porto Alegre: Mediação, 2015.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. “Etnografia educacional e análise de discurso: uma bricolagem metodológica para pesquisar currículos”. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.04, out./dez. 2016, p. 1499 – 1526.

CALDWELL, Bettye. “O educare das crianças no século XXI”. In GOMES-PEDRO, João *et al.*, Lisboa: Dinalivro, 2005, p. 267-281.

CAMARGO, Cristina Moura Emboaba da Costa Julião de. “Ouvir é escutar?” In **Rev. Tulha**, Ribeirão Preto, v. i, n. 1, Jan.-Jun. 2015, p. 264-277.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Translated by Álvaro Lorencini, São Paulo, Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAMPOS, Maria Malta. “Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de

Educação Infantil.” *In* MEC; SEF; COEDI. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994, p. 32-42;

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Odete; WIGGERS, Verena. “A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa”. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006, p. 87-128.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. BARBOSA, Maria Carmen Silveira. “Participação infantil e debate democrático: aproximações pelo campo da Educação Infantil”. **Revista zero a seis** v. 19, n. 36, jul-dez 2017, p. 361-378.

CANDIOTTO, Cesar. “Subjetividade e verdade no último Foucault”. **Trans/Form/Ação**, 31(1): São Paulo, 2008.

CANEN, Ana; ANDRADE, Ludmila Thomé de. “Construções discursivas sobre pesquisa em educação: o que falam professores formadores universitários”. **Educação & Realidade**, 30(1), jan/jun 2005, p. 49-65.

CARDOSO, Nilson de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. “Qual o conceito de docência? Entre resistências e investigações”. **Formação em Movimento** v.2, i.2, n.4, jul./dez. 2020, p. 395-415.

CASTRO, Lucia Rabelo de. **O futuro da infância e outros escritos**. 1.ed., Rio de Janeiro, 7 letras, 2013.

CASTRO, Tatiana de Cardoso e Mendes. **Judicialização de direitos sociais: contradições, desafios e potencialidades ao serviço social na defensoria pública do estado de São Paulo**. 2019. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de São Paulo, Campus Baixada Santista, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e políticas sociais, Santos, SP, 2019.

CAZNOK, Yara Borges. “Alguns segredos da escuta musical”. **Ide (São Paulo)**, v. 38, n. 60, São Paulo, 2015, p. 127-138.

CECCIM, Ricardo Burg. Classe hospitalar: encontros da educação e da saúde em ambiente hospitalar. **Revista Pedagógica Pátio**, nº 10, 1999, p.41-44.

CERISARA, Ana Beatriz. **Construção da identidade dos profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. “A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios”. **Revista Portuguesa de Educação**, año/vol. 16, número 002 Universidade do Minho, Braga, Portugal 2003, p. 221-236.

COELHO, Anelise Barbosa; BARNI, Edi Marise; FEDERIGE, Jéssica Amanda Bonato. “A escuta sensível no processo de ensino aprendizagem de crianças na Educação Infantil”. **[L&P] - Licenciaturas & Pesquisa UNIANDRADE**, v. 1 n. 1, 2021, p. 78-89.

CORALINA, Cora. “Poema Mestra Silvina.” **Melhores poemas**, 3.ed., São Paulo: Global, 2008.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. “A escuta dos bebês e suas implicações para a formação de professores”. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2013.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche**. Tese. Doutorado em Estudos da Criança – Área de concentração: Sociologia da Infância. Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010.

CRITELLI, Dulce Mára. **Analítica do sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica**. São Paulo: EDUC, Brasiliense, 1996.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. “Fala, menino! O cotidiano da creche comunitária na perspectiva da criança”. In CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 298-300.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, “Peter. Introdução: nossa Reggio Emilia”. In RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender**. Tradução de Vania Cury. 5.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017, p. 19-56.

DANTAS, Jisle Monteiro Bezerra. **A formação contínua de professores no contexto de um centro de Educação Infantil: perspectivas das professoras frente às especificidades da docência com os bebês**. 2019. Dissertação (Mestrado em educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2019.

DARWIN, Charles. **The expression of emotion in man and animals** (recurso eletrônico). New York: D. Appleton and Company, 1899.

DAVID, Priscila. **História Oral: metodologia do diálogo**. São Paulo, **Unesp**, v. 9, n. 1, 2013, p. 157-170.

DELGADO, Ana Cristina Coll; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. “Singularidades da docência na creche: interlocução com pesquisas no Brasil”. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 15, 2019, p. 271- 286.

DILTHEY, Wilhelm. “O Surgimento da Hermenêutica (1900)”. Tradução: Eduardo Gross. Revisão: Luís H. Dreher. **Numen: revista de estudos e pesquisa da religião**. Juiz de Fora, v. 2, n. 1, JAN -JUN 1999.

DOCÊNCIA. In **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa** [em linha].

Editora Melhoramentos, 2015.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente.** 2011. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2011.

DUNKER, Christian. **Paixão da ignorância: a escuta entre Psicanálise e Educação.** v. 1, São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

DUNKER, Christian; THEBAS, Cláudio. **O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

EDWARDS Carolyn. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação.** Tradução de Marcelo de Abreu, Porto Alegre: Penso, 2016b.

EDWARDS Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Tradução de Dayse Batista, Porto Alegre: Penso, 2016a.

ERICKSON, F. “Descrição Etnográfica”. In MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. (Tradutora). **Etnografia na Educação** – Textos de Frederic Erickson. Rio de Janeiro: 2004, p. 4-68.

ERICKSON, F. **Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza.** In: WITTRUCK, M. C. (org.) La investigación de la enseñanza. Barcelona, Paidós, 1989, p. 195-301.

ESCUTAR. In **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa** [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/ESCUTAR> [consultado em 06-01-2023].

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. “A Contribuição dos Parques Infantis de Mario de Andrade para a Construção de uma Pedagogia da Educação Infantil”. In **Educação e Sociedade**, Campinas, 1999, n. 69, p. 60-91.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. “Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica”. **Educação e Sociedade**, Campinas, 2005, v. 26, n. 92, p.1013-1038.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; SILVA, Adriana Alves. “A potência do cuidado na feminização docente: divisão sexual do trabalho e politização feminista para atravessar a pandemia”. **Revista Humanidades e Inovação**, 2021, v.8, n.61, p. 25-40.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; SILVA, Adriana Alves. A contribuição dos parques infantis de Mario de Andrade para a construção de uma pedagogia da Educação Infantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.20, n. 69, 1999, p. 60-91.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; SILVA, Adriana Alves. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana

Lúcia Goulart; PALHARES, Mariana (org.). **Educação Infantil pós - LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores associados, 4. ed, 2003, p. 67-100.

FERNANDES, Simoni Antunes. **A Escuta e as Palavras nos Anos Iniciais da Vida: Diálogos entre os Bebês, a Psicanálise e a Educação Infantil**. Dissertação. Mestrado em Educação nas Ciências. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. jul, 2011.

FERNANDES, Tatiane Marcia. **Professora de Educação Infantil: dilemas da constituição de uma especificidade profissional. Um estudo sobre a produção científica brasileira (1996-2009)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. "As pesquisas denominadas 'Estado da Arte'". **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 79, ago. 2002, p. 257-272.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. 2019. Tese (Doutorado em educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

FOCHI, Paulo Sergio. **"Mas os bebês fazem o que no berçário, heim?"** Documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. 2013. Dissertação. Mestrado em educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

FORNEIRO, Lina Iglesias. "A organização dos Espaços na Educação Infantil". In ZABALZA, Miguel A. (org). **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FORTALEZA. **Agendas territoriais 2019 – 2020**. Prefeitura Municipal de Fortaleza, v.1, n.1, Fortaleza: IPLANFOR, 2019.

FORTALEZA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Portaria nº 246**. Diário Oficial do Município, nº 15.659, ano LXI, Fortaleza, 2015.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro, reflexão - instrumentos metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira [recurso eletrônico]**. Paulo Freire; Ana Maria de Araújo Freire. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 82. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. Recurso digital. 5. ed, São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 36 ed., Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022a.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. 1.ed., São Paulo: Panda Books, 2020.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. "Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção." **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 7, n.1, jun. 2007, p. 144-157.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho; DUTRA, Elza Maria Socorro. "Proposições para um método fenomenológico hermenêutico para a pesquisa de campo". **Revista Subjetividades**, 21 (Especial 1): e11305, 2021

FROTA, Ana Maria Monte Coelho; MORAES, Rosalina Rocha Araújo; CYSNE, Juliana de Brito. (org.). **Infâncias, crianças, educação infantil: diferentes olhares**. Fortaleza: EdUECE, 2020, p. 49-72.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho; MORATO, Henriette Tognetti Penha (orientadora). **O desalojamento e a reinstalação do si-mesmo**: um percurso fenomenológico para uma compreensão da adolescência, a partir de narrativas. 2001. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

GACKI, Sérgio Ricardo Silva Perspectivas do Diálogo em Gadamer: a questão do método. **Cadernos IHU**, Ano 4 – n. 16 – 2006, p. 1-30.

GADAMER, Hans-georg. "Autoapresentação de Hans-Georg Gadamer (11.02.1900) (Concluído em 1975)". *In* GRONDIN, Jean. **O pensamento de Gadamer**. [tradução Enio Paulo Giacchini], São Paulo: Paulus, 2012, p. 23-72.

GADAMER, Hans-georg. **A atualidade do belo**: a arte como jogo, símbolo e festa. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1985.

GADAMER, Hans-georg. "Autoapresentação de Hans-Georg Gadamer" (11.02.1900) (Concluído em 1975. *In* GRONDIN, Jean (org.). **O pensamento de Gadamer**. Tradução de Enio Paulo Giacchini, São Paulo: Paulus, 2012, p. 23-72.

GADAMER, Hans-georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução: Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GADAMER, Hans-georg. **Verdade e método II**: complementos e índice. Tradução: Ênio Paulo Giacchini. Revisão da tradução: Marcia Sá Cavalcante-Schuback.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GADAMER, Hans-georg. **Verdade e método II: complementos e índices**. Tradução de Ênio Paulo Giachini; revisão da tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2011.

GADAMER, Hans-georg. **Verdade e método**. Vol. I. Tradução de Flávio Paulo Meurer; revisão da tradução de Ênio Paulo Giachini. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista: Editora universitária São Francisco, 2014.

GALARDINI, Anna Lia e IOZZELLI, Sonia. “Dar visibilidade aos acontecimentos e aos itinerários de experiência das crianças nas instituições para a pequena infância”. In MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Documentação Pedagógica: Teoria e Prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, p. 87-98.

GALIAZZI, Maria do Carmo; LIMA, Valderez Marina do Rosário; RAMOS, Maurivan Güntzel. “A fusão de horizontes na análise textual discursiva”. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.8, n.19, dez. 2020, p. 610-640.

GALIAZZI, Maria do Carmo; SOUSA, Robson Simplicio de. “A dialética na categorização da análise textual discursiva: o movimento recursivo entre palavra e conceito”. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.7, n.13, abr. 2019, p. 01-22.

GANDINI, Lella. “Espaços educacionais e de envolvimento pessoal”. In EDWARDS Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução de Dayse Batista, Porto Alegre: Penso, 2016, p. 137-149.

GARCEZ Andrea; DUARTE, Rosalia; EISENBERG, Zena. Produção e análise de videograções em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.2, mai./ago. 2011, p. 249-262.

GARRIDO, Toni *et al.* “A estrada”. In Banda Cidade Negra. **Quanto mais curtido melhor**. Epic Records, 1998.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil cotemporâneo. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

GATTI, B. A. **A pesquisa em educação**: pontuando algumas questões metodológicas. Campinas, out. 2003.

GATTI, B. A. “Formação de Professores no Brasil: características e problemas”. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, out. – dez. 2010, p. 1.355-1.379.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.

GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. **Heidegger urgente**: introdução a um novo pensar. São Paulo: Três estrelas, 2013.

GIESBRECHT, Daniel Florence. “A classe média brasileira e o arquétipo do preconceito de classe”. **Revista Científica Multidisciplinar**, Núcleo do Conhecimento. Ano 05, ed. 02, vol. 04, p. 104-124. Fevereiro de 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOMA. *In* **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa** [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/goma> [consultado em 27-02-2023].

GONÇALVES, Fernanda; BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires Candal. “Percurso e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 6 anos na ANPED”. **X ANPED Sul**, 2014, Florianópolis. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1238-0.pdf> Acesso em: 07 mar 2019.

GONÇALVES, Jacqueline da Silva. **Pedagogia da educação infantil**: avanços, desafios e tensões. 2011. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação e Formação Humana, 2011.

GONTIJO, Flávia Lamounier; PORTUGAL, Maria Gabriela Correia de Castro; OSTETTO, Luciana Esmeralda. “Documentar e avaliar na Educação Infantil: pertinências e especificidades”. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n.12, 2020.

GORDON, *Tuula et al.* “Ethnographic Research in Educational Settings”. In ATKINSON, Paul *et al.* **Handbook of ethnography**. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore: SAGE Publications, 2001, p. 188-203.

GRALIK, Caroline *et al.* “Prepara tudo que nós vamos brincar!”: organizar espaços, possibilitar brincadeiras e experienciar a docência do estágio na educação infantil. **Revista Zero-a-seis**, v. 1, n. 29, jan-jul 2014, p.112-130.

GRONDIN, Jean. **Hans-Georg Gadamer**. Una biografía. Traducción: Angela Ackermann Pilári, Roberto Bernet, Eva Martín-Mora, Barcelona: Herder, 2000.

GRZIBOWSKI, Silvestre. “Intuição e percepção em Husserl: leituras de Emmanuel Levinas”. **Rev. NUFEN**, Belém , v. 8, n. 2, 2016, p. 65-76.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **Relações entre adultos e crianças no berçário de uma creche pública na Cidade do Rio de Janeiro**: técnicas corporais, responsividade, cuidado. 2008. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

HABITUS. **Dicionário escolar latino – português** (recurso digital). Organizado por Ernesto Faria, 3. ed., Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1962.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca da identidade**. 4. ed., Curitiba: CRV, 2016.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Parte 1. Tradução: Marcia Sá Cavalcante Schuback, 15.ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

HENZ, Celso Ilgo; FREITAS, Larissa Martins. “Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos: uma proposta epistemológico-política de pesquisa”. In HENZ, Celso Ilgo; TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade. **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores**. Santa Maria/RS: Oikos, 2015, p. 73-83.

HERMANN, Nadja. “A questão do outro e o diálogo”. **Revista Brasileira de Educação** v. 19 n. 57 abr.-jun. 2014, p. 477-493.

HUSSERL, Edmund. **Idéias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. Aparecida, São Paulo: Idéias & Letras, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIIRA. [online] **Sinopse estatística da educação básica 2011**. Brasília, INEP, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acesso em: 09 03 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 09 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2020**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 08 jul. 2021.

JAEGER, Werner. **Cristianismo primitivo e Paideia grega**. Translated by Teresa Loureiri Perez, Lisboa, Edições 70, 1991.

JAPIASSU, Hilton. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. rev. e ame. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KAHLMEYER-MERTENS, Roberto S. **10 lições sobre Gadamer**. Petrópolis, RJ: 2017.

KLUG, Aline Quandt; PINTO, Maria das Graças C. da S. M. G. “Formação pedagógica na formação de professores: de quê estamos falando?”. **Anais do V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente**. PUC/PR, 2015.

KOHAN, Walter Omar. “A devolver (o tempo d)a infância à escola (prefácio)”. *In* ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de campos (org.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de ideias, 2017, p. 11-14.

KOHAN, Walter Omar.. “A infância da educação: o conceito devir-criança”. *In* KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 85-98.

KRAMER, Sônia. “Subsídios para uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. Relatório-síntese contendo diretrizes e recomendações”. *In* MEC; SEF; COEDI. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7.ed., São Paulo, Cortez, 2003.

KUHLMANN JR., Moysés. **Educando a infância brasileira**. 500 anos de educação no Brasil, by Eliane Marta Teixeira Lopes and Luciano Mendes de Farias Filho (org.), 3.ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 469-496.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 5.ed., Porto Alegre, Mediação, 2010.

LAHIRE, Bernard. Entrevista com Bernard Lahire. Tradução e apresentação de Norma Missae Takeuti. Revisão de Lilia Junqueira. *In* Cronos, Natal-RN, v. 10, n. 2, jul./dez. 2009, p. 165-177. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/viewFile/3293/2681>>. Acesso em 12 nov. 2018.

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. **A simbologia do movimento**: psicomotricidade e educação. 4 ed., Fortaleza, Ceará: RDS editora, 2012

LAPIERRE, Anne. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos**: Psicomotricidade Relacional e formação da personalidade. Curitiba: editora UFPR, CIAR, 2002.

LAROCCA, Priscila. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5 ed. 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LAROCCA, Priscila. **Psicologia e prática pedagógica**: o processo de reflexão de uma professora / Silvana Fernandes Lopes. 2002. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, [s.n.], 2002.

LIMA, C.M.G. de; DUPAS, G.; OLIVEIRA, I.de; KAKEHASHI, S. “Pesquisa etnográfica: iniciando sua compreensão”. **Rev. latino-am.enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, janeiro 1996, p. 21-30.

LOIZOS, Peter. “Vídeo, filme e fotografia como documentos de pesquisa”. *In* BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação**. vol. 4. Organização: Ruy Lourenço Filho, Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

MACEDO, Elizabeth; SOUSA, Clarilza Prado de. “A pesquisa em educação no Brasil”. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 43 jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a12v15n43.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

MACEDO, Mônica Medeiros Kother; FALCÃO, Carolina Neumann de Barros. A escuta na psicanálise e a psicanálise da escuta. **Psychê**, São Paulo, v. 9, n. 15, jun. 2005, p. 65-76. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_artte

MACHADO, Antonio. **Poesías completas**. Recurso digital. Universidad Autónoma del Estado de México, 2016.

MACHADO, Maria Lucia de A. **Formação profissional para Educação Infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos**. 1998. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

MACHADO, Niqueli Streck; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. “Redimensionando a formação de professores e o fazer docente a partir da pedagogia da escuta”. In **POIÉSIS** – revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina, Unisul, Tubarão, v.12, n. 21, Jan/Jun 2018, p. 135-153.

MAE, Ana. “Carta prefácio”. In FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, p. 11-13.

MAE, Ana. “Carta prefácio”. In FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MAGALHÃES, Maria de Lourdes Tavares; PORTO, Bernadete de Souza. “A pesquisa e a produção dos saberes pedagógicos no ensino superior: o que nos revelam as narrativas docentes?”. **Revista eletrônica pesquisa e educação**. v. 13, n. 30. Santos: 2021. p. 453-472.

MALAGUZZI, Loris. “História, ideias e filosofia básica”. In EDWARDS Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista, Porto Alegre: Penso, 2016. p. 57-97.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Monaco; revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella – 3.ed., São Paulo, Cortêz: Autores Associados, 1992.

MARÉCHAUX, Pierre. “Prefácio”. In PLUTARCO. **Como ouvir**. Tradução de João Carlos Cabral Mendonça. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. V.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil**. 2013. Tese (Doutorado em Educação), Universidade

Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil**. 1 ed. Florianópolis: Editora Insular, 2020.

MARTINS, Líbia Monteiro. **O diário de campo como dispositivo para análise de implicação em pesquisa**. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional), Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, 2016.

MARTINS, Patrícia Andreia Pimenta de Castro. **Escuta ativa nos cuidados de enfermagem: uma intervenção confortadora**. Relatório. (Especialização em Enfermagem Médico-Cirúrgica), Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2014.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. “A abordagem etnográfica na investigação científica”. In MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. (org.). **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011a, p. 49-84.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. “Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil”. In MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. (org.). **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 25-48.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. 6.ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2002.

MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos *et al.* “Os professores régios dos estudos secundários: balanço final de uma (longa) pesquisa”. In **História da profissão docente no Brasil e em Portugal**. Tereza Fachada Levy CARDOSO, 1.ed., Mauad X: FAPERJ, 2014.

MESQUITA, Ana Cláudia; CARVALHO, Emilia Campos de. “A Escuta Terapêutica como estratégia de intervenção em saúde: uma revisão integrativa”. **Rev Esc Enferm**, 48(6): USP, 2014, p. 1127-36.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Suely Ferreira Deslandes; Romeu Gomes; Maria Cecilia de Souza Minayo (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MORAES, Roque. “Avalanches reconstrutivas: movimentos dialéticos e hermenêuticos de transformação no envolvimento com a análise textual discursiva”. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.8, n.19, dez. 2020, p. 595-609.

Disponível em: <<https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/372/257>>. Acesso em: 02 jun. 2021.

MORAES, Roque. “Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva”. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, 2003, p. 191-211.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**.3.ed. Ijuí: editora Unijuí, 2016.

MORAES, Rosalina Rocha Araújo. “A avaliação da qualidade como garantia do impacto da provisão na educação de infância”. In BERTRAM, Tony; PASCAL, Christine. **Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria**. Ministério da Educação de Portugal, Lisboa, 2009, p. 9-29.

MORAES, Rosalina Rocha Araújo. “A documentação pedagógica na Pedagogia-em-Participação” (Palestra). **Expo Educação Internacional Digital – 2020**. Transcrição por Rosalina Moraes, 2020.

MORAES, Rosalina Rocha Araújo. “A formação como pedagogia da relação”. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 51, 2018, p. 19-28.

MORAES, Rosalina Rocha Araújo. “As gramáticas pedagógicas participativas e a construção da identidade da criança”. In **Textura**, v. 18 n.36, 2016, p. 133-152.

MORAES, Rosalina Rocha Araújo. “Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação”. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 13-36.

MORAES, Rosalina Rocha Araújo. “Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano”. In **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, 2017, p. 115-130.

MORAES, Rosalina Rocha Araújo. “Pedagogia-em-Participação: em busca de uma práxis holística”. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil: um caminho para a transformação**. Tradução de Alexandre Salvaterra, Porto Alegre: Penso, 2019.

MORAES, Rosalina Rocha Araújo. “Perspectiva pedagógica da Associação Criança: Pedagogia-em-Participação”. In KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (org.). **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013b, P. 188-216.

MORAES, Rosalina Rocha Araújo. **Bloco de anotações**. Fortaleza, 2019.

MORAES, Rosalina Rocha Araújo. **Caderno de Transcrição de Autoscópias**. Fortaleza, 2019.

MORAES, Rosalina Rocha Araújo. **Caderno de transcrições**: transcrição de vídeo.

Fortaleza, 2019.

MORAES, Rosalina Rocha Araújo. **Constituição da identidade profissional do psicomotricista relacional**. Trabalho de Conclusão de Curso, Formação especializada em Psicomotricidade Relacional. Centro Internacional de Análises Relacionais (CIAR) em convênio com Faculdade de Administração, Ciências e Letras (FACECEL). Fortaleza, Ceará, 2013.

MORAES, Rosalina Rocha Araújo. **Diário de bordo**. Fortaleza: 2019a.

MORAES, Rosalina Rocha Araújo. **Formação de professores no Ceará: do Império à Primeira República (1822-1922)**. Monografia. Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006.

MORAES, Rosalina Rocha Araújo. **Organização do Ensino e do Magistério: o alvorecer do século XX no Ceará**. 2009. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

MORAES, Rosalina Rocha Araújo; ARAÚJO, Sara Barros. O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. **Análise Psicológica**, 1 (XXII), 2004.

MORAES, Rosalina Rocha Araújo; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança**. Porto: Porto Editora, 2013.

MORAES, Rosalina Rocha Araújo; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil: um caminho para a transformação**. Tradução de Alexandre Salvaterra, Porto Alegre: Penso, 2019.

MORAES, Rosalina Rocha Araújo; DANTAS, Larissa Martins; SILVA, Edjacy Teixeira Cavalcante e. “A Educação Infantil no Maciço de Baturité-CE: uma análise a partir de indicadores de oferta, despesa e formação docente”. *In* SOUZA, Christian Moreira de *et al.* **Saberes pedagógicos em perspectiva**. Fortaleza: Faculdade do Maciço de Baturité, 2018, p. 135-149.

MORAES, Rosalina Rocha Araújo; FROTA, Ana Maria Monte Coelho. “Educação Infantil em foco: mapeamento e nuances da produção científica do GT 07 da ANPED no período de 1996 a 2017”. *In* ANDRADE, Francisco Ari de; RIBEIRO, Disneylândia Maria; MUNIZ NETO, João Silveira (Org.). **Educação brasileira: caminhos a percorrer**. Curitiba: Editora CRV, 2018, p. 219-232.

MORAES, Rosalina Rocha Araújo; SOARES, Silvana Mendes Sabino; FROTA, Ana Maria Monte Coelho. “O enigma da infância”, a verdade da criança, o desafio da docência: diálogo entre a Filosofia da Infância e a Psicomotricidade Relacional. *In* Grupecí (6: 2018: Belém - PA). **Política, formação e prática educativa na infância [recurso eletrônico]**. 6. Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias; Org. Ana Maria Orlandina Tancredi... [et al.] - Belém: EDUEPA, 2022, p. 190-205.

MORAES, Rosalina Rocha Araújo. VIEIRA, Sofia Lerche. Feminilização do Ensino Normal no Ceará: uma conquista? **Anais da XII Semana Universitária da UECE**. Fortaleza, 2007.

MORAES, Rosalina Rocha Araújo; XAVIER, Maria Valonia da Silva; LOPES, Lorenza de Paula Dourado. “Documentação Pedagógica: estratégia de formação permanente no contexto da creche”. **Anais do VI Seminário Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, Fortaleza, CE, 2019.

MOROSINI, Maria Costa. “Docência Universitária e os Desafios da Realidade Nacional”. In MOROSINI, Maria Costa (org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 11-21.

MOSER, Alvino. “Tendências epistemológico-teóricas da pesquisa educacional”. **Educar**, Curitiba, 6 (1/2), jan. /dez., 1987, p. 87-99.

MOSS, Peter. “Educação: não existe apenas um jeito de se fazer as coisas, diz Peter Moss”. Entrevista concedida a Renan Simão. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Agosto, 2018.

NASSIF, Sílvia Cordeiro. SCHROEDER, Jorge Luiz. A escuta musical: um processo dialógico. **Educação**, v. 6, n. 2, Batatais, 2016, p. 143-161.

NÓVOA, António. Profissão: “Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas”. **Análise Psicológica**, 1989, p. 435-456.

OLIVEIRA, Adma Cristhina Salles de. **Vozes singulares, sentidos e possibilidades nas dimensões eco-culturais**: por uma escuta metodológica para a liberdade nos caminhos de uma vivência e convivência educacional. 2018. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, MT, 2018.

OLIVEIRA, Flaviana Rodrigues de. **A formação de professoras em uma creche universitária**: o papel da documentação no processo formativo. 2013. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, SP, 2013.

OLIVEIRA, Raquel Furgeri de. **Nas pegadas de Quíron, o curador ferido**: manejo de teoria e técnica no campo transferencial à luz da Teoria dos Campos. 2007. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de *et al.* **O trabalho do professor na Educação Infantil**. 3 ed., São Paulo: Biruta, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. “O desenvolvimento profissional das educadoras de infância. Entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo”. In MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 133-167.

ORBE, Fernando Bárcena; LARROSA, Jorge Bondía; SANGRÁ, Joan-Carles Mèlich. “Pensar la educación desde la experiência”. **Revista portuguesa de pedagogia - rpp**, ano 40-1, 2006, p. 233-259.

OUVIR. *In* **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa** [em linha], 2008-2021.

PALACIO, Olga Lucía Londoño; GRANADOS, Luis Facundo Maldonado; VILLAFÁÑEZ, Licy Catalina Calderón. **Guía para construir estados del arte**. Publicación: International Corporation of Network of Knowledge, ICONK. Bogotá: ICONK, 2016.

PEIXOTO, Miriam Campolina Diniz. **Palestra: A Experiencia da escuta no aprendizado da filosofia**. Projeto Sexta Filosófica (Seminário), FAJE 2012. Disponível em vídeo em: <https://www.youtube.com/watch?v=aO3L5DWufNw>

PERIN, Adriano. “Lambert's Influence on Kant's Theoretical Philosophy”. *In* **Contextos Kantianos: International Journal of Philosophy**, v. 3, 2016, p. 44-54.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução Claudia Schiling. Porto Alegre: Artmed Editora., 2002.

PESSOA, Fernando. **Poemas completos de Alberto Caeiro**. org. Carlos Felipe Moisés, 2.ed., São Paulo: Ática, 2013.

PESSOA, Fernando **Poemas completos de Alberto Caeiro**. Organização: Carlos Felipe Moisés, 2. ed., São Paulo: Ática, 2013.

PESSOA, Fernando. **Poesia do eu**. Edição de Richard Zenith, Lisboa, Assírio & Alvim, 2014, p. 462-463.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças. 4. ed. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo. Cortez Editora. 2014.

PINHEIRO, E. M.; KAKEHASHI, T. Y.; ANGELO, M. “O uso de filmagem em pesquisas qualitativas”. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v.13 , n. 5, set-out. 2005, p. 717-722.

PINHO, Francisca Francineide de. **A criança como sujeito de direitos: notas para uma avaliação da política de Educação Infantil do município de Fortaleza**. 2014. Dissertação. Mestrado profissional em avaliação de políticas públicas. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

PLUTARCO. **Como ouvir**. Tradução de João Carlos Cabral Mendonça. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

POSITURA. *In* **Dicionário escolar latino – português** (recurso digital). Organizado por Ernesto Faria, 3.ed., Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1962. POSTURA. *In* **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Em linha. Disponível em:

<https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-1/html/index.php#5>. Acesso em 10 mar. 2023.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente**: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. 1.ed., São Paulo, Panda Educação, 2018.

QUEIMADO, Ana. **A expressão da alegria no homem e no cão**: emoção animal. Dissertação (Mestrado em anatomia artística). Faculdade de Belas Artes, 2014.

QUINTANA, Mário. **Para viver com poesia**. Seleção e organização de márcio Vassallo. 2.ed. São Paulo: Globo, 2010.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília**: escutar, investigar e aprender. Tradução de Vania Cury. 5.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

RINALDI, Carlina. “A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia”. In EDWARDS Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Tradução de Marcelo de Abreu, Porto Alegre: Penso, 2016.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. “A pesquisa sobre Educação Infantil: trajetórias e perspectivas”. In **PERSPECTIVA**. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 61 -71, jul./dez. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10547/10085>>. Acesso em: 07 mar. 2019.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. “A pedagogia e a educação infantil”. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2001 Nº 16, P. 27-34.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1999. Tese (Doutorado). FAE/UNICAMP, Campinas, SP, 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. BATISTA, Rosa. “Docência na educação infantil: origens de uma constituição profissional feminina”. Seminário Internacional Fazendo Gênero, 11 & 13th Women’s Worlds Congress. **Anais Eletrônicos**, Florianópolis, 2017, p. 1-11.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; GONÇALVES, Fernanda. “A produção científica sobre a educação de bebês e crianças pequenas no contexto coletivo da creche”. **Poiésis**, Tubarão, Jan/Jun 2015, v.9, n.15, p. 44-62.

RODRIGUES, Ana Paula Cordeiro Marques; CRUZ, Silvia Helena Vieira. “Qual o espaço dos bebês nas pesquisas científicas? Um levantamento da produção acadêmica brasileira”. **Anais JOIN - V Encontro Internacional de Jovens Investigadores**. 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/joinbr/trabalhos/TRABALHO_EV081_MD1_SA144_ID1283_11092017125929.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2019.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Versão digital. Rio de Janeiro:

Nova Aguilar, 1994.

ROSA, João Guimarães. “O espelho”. In ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1962.

SADALLA ARAGÃO, Ana Maria Falcão de; LAROCCA, Priscila. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, vol. 30, núm. 3, set.-dez., 2004, pp. 419-433 Universidade de São Paulo São Paulo, Brasil. 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. “Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna”. **Estudos Avançados**, vol. 2, n. 2, 1988. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/YgSSRgJjZgtbpBLWxr6xPHr/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 02 set. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as Ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Elaine Maria da Silva dos. **Documentação pedagógica e formação inicial professores**: um olhar para as narrativas dos acadêmicos sobre o processo de documentação pedagógica na Educação Infantil. 2020. Dissertação (mestrado em educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2020.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. **Nós estamos falando! E vocês, estão escutando? Currículos praticados com bebês**: professoras com a palavra. 2017. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. “O Estudo de Caso Etnográfico em Educação”. In ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (org.) **Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, p. 137-179.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. 2 ed., Petrópolis, RJ, Vozes, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da infância: correntes e confluências**. Estudos da infância: educação e práticas sociais. Manuel Jacinto Sarmento; Maria Cristina Soares de Gouvea (org.), 2.ed., Petrópolis: RJ, Vozes, 2009, p. 17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. 2 ed., Petrópolis, RJ, Vozes, 2009.

SATER, Almir; TEIXEIRA, Renato. “Tocando em frente”. Intérprete: Sergio Reis. In REIS, Sergio. **Ventos uivantes**. Continental/Warner Music, 1994. 1 CD (52'). Faixa 4 (3'43").

SAVIANI, Dermeval. “Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.” **Revista Brasileira de Educação**, vol. 14, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP,

Autores Associados, 2007.

SAYÃO, Deborah Thomé. “Relações de gênero na creche”. **Anais da ANPED**. G.T Educação das crianças de 0 a 6 anos - G.T. 07, Caxambu, MG: 2002.

SCHMEING, Leila Bitencourt. **As especificidades da atuação docente para e com bebês e crianças de 0 a 3 anos**: uma pesquisa com professoras em um Centro de Educação Infantil de São Paulo. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, São Paulo, 2019.

SHAH, Sonali. Sharing the world: the researcher and the researched. **Qualitative Research**, vol. 6(2). Publications (London, Thousand Oaks, CA and New Delhi), 207–220, 2006. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1468794106062710>>. Acesso em: 07 mai. 2018.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. “Grupos de pesquisa sobre infância, criança e Educação Infantil no Brasil: primeiras aproximações”. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 43 jan./abr. 2010.

SILVA, Jovânia Marques de Oliveira e; LOPES, Regina Lúcia Mendonça; DINIZ, Normélia Maria Freire. “Fenomenologia”. **Rev Bras Enferm**, Brasília, 2008, mar-abr; 61(2), p. 254-257.

SILVA, Rui Sampaio da. “O problema do relativismo em Heidegger e Gadamer”. *In Phainomenon*, vol. 14, nº. 1, 2007, p. 221-232.

SILVA, Yuri de Oliveira Dantas. “O conceito de “história efetual”, de Hans-Georg Gadamer, aplicado ao direito”. **Revista RDJ**, 2015, v. 106, n. 01. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/98081/conceito_historia_efetual_silva.pdf>. Acesso em: 23 nov.2022.

SIMIANO, Luciane Pandini. **Colecionando pequenos encantamentos...** A documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas. 2015. Tese (doutorado em educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2015.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. P. (org.). **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/f9ddff4f-1708-41fa-82e5-4f2aa7c6c581?version=1.3>>. Acesso em: 9 nov. 2018.

SOUSA, Jorge Pedro. **Elementos de Teoria e Pesquisa da Comunicação e dos Media**. 2.ed., revista e ampliada, Porto: [s.n.], 2006.

SOUSA, Robson Simplicio de; GALIAZZI, Maria do Carmo. “A categoria na análise textual discursiva: sobre método e sistema em direção à abertura interpretativa”. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.5, n.9, dez. 2017, p. 514-538.

Disponível em: <<https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/130/97>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SOUSA, Robson Simplicio de; GALIAZZI, Maria do Carmo; SCHMIDT. “Interpretações fenomenológicas e hermenêuticas a partir da análise textual discursiva: a compreensão em pesquisas na educação em ciências”. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.4, n. 6, dez. 2016, p. 311-333. Disponível em: <<https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/39/44>>. Acesso em: 06 jun. 2021.

SPADA, Ana Corina Machado. “Processo de criação das primeiras creches brasileiras e seu impacto sobre a Educação Infantil de zero a três anos”. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, edição número 5, jan. 2005. Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/iG3tNqxQCLnBRLr_2013-6-28-12-6-20.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2022.

SPINELLI, Miguel. “Aísthêsis e Nóêsis: de como a filosofia grega rompeu com as aparências”. In **KRITERION**, Belo Horizonte, n. 119, Jun/2009, p. 137-158. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2009000100007>. Acesso em: 14 nov. 2018.

STEIN, Ernildo. “Gadamer e a consumação da Hermenêutica”. **Problemata: R. Intern. Fil.** v. 5. n. 1, 2014, p. 204-226. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/problemata/article/view/20392/11341>>. Acesso em: 21 mar. 2020.

STEIN, Ernildo. “Heidegger e Platão”. **Revista Veritas**. Porto Alegre v.49, n.1, março, 2004, p. 23- 30.

TANURI, Leonor Maria. “História da formação de professores”. **Revista Brasileira de Educação**, 2000, p. 61-88. *Scielo*, Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2021.

TARDOS, Ana. “Autonomia e/ou dependência”. In FALK, Judit (org.). **Abordagem Pikler**: Educação Infantil. 1 ed., São Paulo: Omnisciência, 2016, p. 50-61.

TEIXEIRA, Natalia Mendes. “O diálogo hermenêutico na era técnico-científica: interlocuções entre Zygmunt Bauman e Hans Georg Gadamer”. **InterEspaço**, Grajaú/MA v. 3, n. 8, jan./abr. 2017, p. 288-303.

TERRIEN, Jacques; NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria. “O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos”. In FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista de Carvalho; NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria (org.). **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALADÃO JÚNIOR, Valdir Machado *et al.* “As multimulheres da universidade: carreira, vida pessoal e competências docentes de professoras de programas de pós-graduação”. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 11, n. 2, maio, 2018, p. 133-155.

VARGAS, Gardia. GOBBATO, Carolina. BARBOSA, Maria Carmen Silveira. “Das singularidades da docência com crianças de 0 a 3 anos às especificidades dos saberes docentes na formação inicial”. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES** Vitória, ES. a. 15, v. 20, n. 47, Jan / jul. 2018, p. 46-67.

VATTIMO, Gianni. **Introdução a Heidegger**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

SOUSA, Robson Simplicio de; ZABALA, Santiago. “Una vida dedicada a la hermenêutica. Traducción de Teresa Ofiate y Zubia a partir de la reseña original inglesa” «A life dedicated to Hermeneutics». In **ENDOXA**, 1 (20), 2005, p. 39–44. Disponível em: <<https://revistas.uned.es/index.php/endoxa/article/view/5119/4938>>. Acesso em: 13 dez. 2022.

VECCHI, Via. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. Tradução Thais Helena Bonini. Revisão técnica Tais Romero Gonçalves. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2017.

VELOSO, Caetano. **Oração ao tempo**. Cidade: Philips, 1979. LP Cinema Transcendental, 3’:38”.

VELOSO, Caetano. “Dom de iludir”. In Gal Costa: **Minha Voz**. Rio de Janeiro: Gravadora Philips/PolyGram, 1982. Vinil, LP. (3’32”).

VENTURINI, Angela Maria. “A feminização na Educação Infantil: uma questão de gênero”. **Revista Científica Digital da FAETEC: EDU.TEC**, 8. ed., Ano V, vol. 1, nº 1, 2013. Disponível em: <<http://www.faetec.rj.gov.br/desup/index.php/edutec>>. Acesso em: 07 mar. 2019.

VIANA, Nildo. **Como assistir um filme?** 1 ed. Rio de Janeiro: Corifeu, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche, (1985). “A pesquisa em educação no Brasil: conversando sobre problemas, perspectivas e prioridades”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 55, p. 81-84. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1405/1405>>. Acesso em: 11 dez. 2018.

VIEIRA, Sofia Lerche. **História da Educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos**. Fortaleza, Edições Demócrito Rocha, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília, Plano Editora, 2003.

VIGOTSKY, Lev Semenovich (1869-1934). **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos. ROMANOWSKI, Joana Paulin. “Estudos de

revisão: implicações conceituais e metodológicas”. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, jan./abr. 2014, p. 165-189. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317/2233>>. Acesso em: 07 jul. 2023.

WEYH, Katyana Martins. **Do cuidado como essência da existência do ser-aí em Heidegger**. 2019. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Filosofia, 2019.

WIDMER, Christiane; TISSOT, Robert. **Os modos de comunicação do bebê: posturas, movimentos e vocalises**. Tradução de Doris Sanches Pinheiro e Fernanda Alves Braga, São Paulo: Manole, 1987.

WINTERHALTER, Diolinda Franciele. **As especificidades das práticas educativas na creche: o que as crianças expressam em suas vivências na educação infantil?** 2015. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-graduação em Educação, Santa maria, RS, 2015.

ZABALZA, Miguel A. (org). **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZAMBALDI, Carla Fonseca. “A literatura e a medicina: a literatura como fonte de escuta, empatia e autorreflexão”. **MEDICAreview**, v. 8, n. 1, 2020, p. 29-36.

ZAVALLONI, Gianfranco. **A pedagogia do caracol: por uma escola lenta e não violenta** [Recurso eletrônico]. Tradução de Renata Holmuth Motta, 1.ed., Americana, SP: Adonis, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUADRO DE INFORMAÇÕES SOBRE OS TRABALHOS SELECIONADOS PARA A REVISÃO DE LITERATURA

DOCÊNCIA COM BEBES						
1	Nós estamos falando! E vocês, estão escutando? Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra					
	Autores	Marlene Oliveira dos Santos				
	Orientação	Maria Roseli Gomes Brito de Sá				
	Tipo	Tese				
	Data	2017				
	Local	Região	Nordeste			
		Estado	Bahia			
		Cidade	Salvador			
	Instituição	Universidade Federal da Bahia (UFBA)				
	Programa	Programa de Pós-Graduação em Educação				
	Curso	Doutorado em educação				
	Área de concentração	Educação, sociedade e práxis pedagógica				
	Linha de Pesquisa	Currículo e (in) formação				
	Banca	Vanessa Sievers de Almeida (orientadora) Mariete Felix Rosa Sílvia Helena Vieira Cruz Tacyana Karla Gomes Ramos				
Base de dados	Repositório Institucional da UFBA (identificada no repositório da CAPES onde o arquivo não está disponível)					
Endereço eletrônico	https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/24562/1/TESE_DOUTORADO_MARLENE_OLIVEIRA_DOS_SANTOS_2017.pdf					
Acesso	x	Texto completo	x	Resumo		Nenhum
2	A escuta e as palavras nos anos iniciais da vida: diálogos entre os bebês, a psicanálise e a Educação Infantil					
	Autores	Simoni Antunes Fernandes				
	Orientação	Noeli Valentina Weschenfelder				
	Tipo	Dissertação				
	Data	2011				
	Local	Região	Sul			
		Estado	Rio Grande do Sul			
		Cidade	Ijuí			
	Instituição	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)				
	Programa	Programa de Pós Graduação em Educação nas Ciências				
	Curso	Mestrado em Educação nas Ciências				
	Área de concentração	Não informado				
	Linha de Pesquisa	Não informado				
	Banca	Não informado				
Base de dados	Biblioteca Digital UNIJUÍ (identificada no repositório da CAPES onde o arquivo não está disponível)					
Endereço eletrônico	http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/591/Simoni-Fernandes.pdf?sequence=2					
Acesso	x	Texto completo	x	Resumo		Nenhum
3	À escuta do laço professor e bebê: a metodologia IRDI nas creches					
	Autores	Daniela Bridon dos Santos Reis Brandão				
	Orientação	Não se aplica				
	Tipo	Artigo				
	Data	2015				

	Local	Região	Sudeste			
		Estado	São Paulo			
		Cidade	São Paulo			
	Instituição	Universidade de São Paulo (USP)				
	Programa	Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano				
	Curso	Doutorado em Psicologia				
	Área de concentração	Não se aplica				
	Linha de Pesquisa	Não se aplica				
	Banca	Não se aplica				
	Base de dados	Anais do XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)				
	Endereço eletrônico	http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16485_11318.pdf				
Acesso	x	Texto completo	x	Resumo	Nenhum	
4	A escuta dos bebês e suas implicações para a formação de professores					
	Autores	Angela Scalabrin Coutinho				
	Orientação	Não se aplica				
	Tipo	Artigo				
	Data	2013				
	Local	Região	Sul			
		Estado	Paraná			
		Cidade	Curitiba			
	Instituição	Universidade Federal do Paraná (UFPR)				
	Programa	Não se aplica				
	Curso	Não se aplica				
	Área de concentração	Não se aplica				
	Linha de Pesquisa	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Pequena Infância (NEPIE/UFPR).				
	Banca	Não se aplica				
	Base de dados	Anais do XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)				
	Endereço eletrônico	http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/15696_7215.pdf				
	Acesso	x	Texto completo	x	Resumo	Nenhum
EDUCAÇÃO DE BEBÊS						
5	Os bebês e a pedagogia da escuta nos espaços da escola de Educação Infantil da UFRJ					
	Autores	Rosilene Barbieri Gonzalez de Almeida Fabiana Maria de Oliveira Nascimento Elizabth Aparecida do Sacramento				
	Orientação	Não se aplica				
	Tipo	Artigo				
	Data	2016				
	Local	Região	Sudeste			
		Estado	Rio de Janeiro			
		Cidade	Rio de Janeiro			
	Instituição	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)				
	Programa	Não se aplica				
	Curso	Não se aplica				
	Área de concentração	Não se aplica				
	Linha de Pesquisa	Não se aplica				
	Banca	Não se aplica				
	Base de dados	Anais do Congresso Internacional de Educação Infantil da Unicamp				
	Endereço eletrônico	https://proceedings.science/coneinf-concuni/trabalhos/os-bebes-e-a-pedagogia-da-escuta-nos-espacos-da-escola-de-educacao-infantil-da-ufRJ?lang=pt-br				

	Acesso		Texto completo	x	Resumo		Nenhum
6	Escuta estética/poética na creche: encontros musicais com bebês e crianças pequenas						
	Autores	Clarice de Campos Bourscheid					
	Orientação	Sandra Regina Simonis Richter					
	Tipo	Dissertação					
	Data	2014					
	Local	Região	Sul				
		Estado	Rio Grande do Sul				
		Cidade	Santa Cruz do Sul				
	Instituição	Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)					
	Programa	Programa de Pós-Graduação em Educação					
	Curso	Mestrado em Educação					
	Área de concentração	Educação					
	Linha de Pesquisa	Aprendizagem, tecnologias e linguagem na educação					
	Banca	Dulcimarta Lemos Lino Felipe Gustsack Marly Ribeiro Meira Maria Carmen Silveira Barbosa					
	Base de dados	Repositório de Teses e Dissertações da CAPES					
Endereço eletrônico	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=148987						
Acesso	x	Texto completo	x	Resumo		Nenhum	

Fonte: Base de dados da pesquisa bibliográfica realizada pela autora

Elaboração própria

APÊNDICE B - CARTA DE APRECIÇÃO AO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CARTA DE SOLICITAÇÃO DE APRECIÇÃO DE PROJETO AO COMITÊ DE
ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ –
CEP/UFC/PROPESQ**

Ao: Dr. Fernando Antônio Frota Bezerra

Em / /

Coordenador do CEP/UFC/PROPESQ

Solicitamos a V.Sa. apreciação e análise, junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará-CEP/UFC/PROPESQ, do projeto intitulado **“A ESCUTA NA DOCÊNCIA COM BEBÊS EM CONTEXTO DE CRECHE NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA, CEARÁ: EM BUSCA DE UMA COMPREENSÃO HERMENÊUTICA”**.

As pesquisadoras possuem inteira responsabilidade sobre os procedimentos para realização dessa pesquisa, bem como estão cientes e obedecerão aos preceitos éticos de pesquisa, pautados na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Atenciosamente,

Rosalina Rocha Araújo Moraes
Pesquisadora Principal

Ana Maria Monte Coelho Frota
Orientadora

APÊNDICE C – TCLE ÀS EDUCADORAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ÀS EDUCADORAS

**Pesquisa: A ESCUTA NA DOCÊNCIA COM BEBÊS EM CONTEXTO DE
CRECHE NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA, CEARÁ: EM BUSCA DE
UMA COMPREENSÃO HERMENÊUTICA**

Você está sendo convidada por ROSALINA ROCHA ARAÚJO MORAES como participante voluntária da pesquisa intitulada “A ESCUTA NA DOCÊNCIA COM BEBÊS EM CONTEXTO DE CRECHE NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA, CEARÁ: EM BUSCA DE UMA COMPREENSÃO HERMENÊUTICA”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

O objetivo deste estudo é compreender a escuta na docência com bebês, no âmbito de uma creche pública, no município de Fortaleza, CE. No intuito de alcançar esse propósito a iniciativa, que se caracteriza como uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfico adota os seguintes procedimentos para a construção do conjunto de dados a ser analisado:

- 1) sessões de observação participante, nas quais a pesquisadora estará imersa na sala referência juntamente com as professoras. Nesse procedimento utilizar-se-á como instrumentos de registro o diário de campo e a câmera fotográfica;
- 2) sessões de videogravação do trabalho desenvolvido pelas docentes com as crianças;
- 3) sessões de autoscopia: momentos de escuta individualizada às docentes, no qual, cada uma terá oportunidade de se ver em atuação por meio dos registros videográficos e de expressar ideias, sentimentos, opiniões sobre o conteúdo registrado e o conteúdo vivido. O registro das falas das docentes será feito em gravador de áudio e transcrito posteriormente;
- 4) sessões de diálogo com as professoras utilizando-se gravador de áudio para transcrição posterior.

A pesquisadora se compromete a respeitar todos os princípios éticos contidos na resolução 466/2012 do conselho nacional de saúde, que estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Os procedimentos e instrumentos empregados na construção dos dados (observação, videogravação, autoscopia e diálogo) serão realizados com responsabilidade, seriedade e cuidado de modo a fomentar a construção de uma relação mútua de confiança entre pesquisadora e participantes; assegurar “a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros;” (Resolução 466/2012, III-2, alínea i).

Os riscos de identificação são reduzidos ao mínimo, visto que a garantia do anonimato é prioritária. Assim, os dados serão resguardados por meio de procedimento de codificação atribuída aos participantes da pesquisa.

Os benefícios imediatos e diretos dessa investigação residem na possibilidade que as professoras terão de refletir sobre suas práticas e rever ou refinar posturas em relação à escuta aos bebês, aspecto fundante de uma educação de qualidade, sobretudo na primeira infância. De modo mais amplo, o estudo apresenta como contribuições a visibilidade de um contexto ainda bastante negligenciado na educação: a docência na creche. Também contribuirá para o melhor entendimento acerca da dimensão da escuta aos bebês nesse contexto, favorecendo a ampliação do quadro de estudos sobre a educação dos bebês e a docência a eles associada.

Para participar dessa pesquisa você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. A qualquer momento da pesquisa que você sentir necessidade, poderá pedir esclarecimentos sobre aspectos que não estejam suficientemente claros, o que será prontamente atendido. Também estará livre para aceitar ou não participar de qualquer atividade relativa à pesquisa, podendo retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento da pesquisa.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. A pesquisadora assegura que seu nome e o material que indique sua participação não serão liberados ou divulgados a outros, sendo garantidas a manutenção do sigilo e a privacidade de todos os participantes durante todas as fases da pesquisa. Adicionalmente, você não será identificada em nenhuma produção ou publicação que possa resultar desta investigação.

Contatos das responsáveis pela pesquisa:

Nome: Rosalina Rocha Araújo Moraes

E-mail: rosalina28@gmail.com

Telefones para contato: (85) 9-9119-8190/(85) 9-8750-9595

Endereço: Travessa Margaridas, 70 – Messejana - Fortaleza - Ce.

Instituição: Faculdade de Educação/ Universidade Federal do Ceará

Endereço: Rua Waldery Uchoa, 01, Benfica Fortaleza – Ceará

Orientador: Ana Maria Monte Coelho Frota

E-mail: anafrota@ufc.br

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346/44. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, _____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, __ de _____ de _____

_____ Nome do participante da pesquisa	____/____/____ Data	_____ Assinatura
_____ Nome do pesquisador principal	____/____/____ Data	_____ Assinatura
_____ Nome do profissional que aplicou o TCLE	____/____/____ Data	_____ Assinatura

APÊNDICE D - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA ESCOLA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA

Declaro, para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará-CEP/UFC/PROPESQ, que o Centro de Educação Infantil Professor Anísio Teixeira anexo da Escola Municipal Professor Anísio Teixeira dispõe de toda infraestrutura necessária para realização da pesquisa de doutorado intitulada "A ESCUTA NA DOCÊNCIA COM BEBÊS EM CONTEXTO DE CRECHE NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA, CEARÁ: EM BUSCA DE UMA COMPREENSÃO HERMENÊUTICA" a ser realizada pela pesquisadora Rosalina Rocha Araújo Moraes.

Fortaleza, ___ de _____ de _____

Diretor (a) da Escola Municipal Professor Anísio Teixeira

APÊNDICE E - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DO CEI

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO
DE PROJETO DE PESQUISA**

Declaro, para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará-CEP/UFC/PROPESQ, que o Centro de Educação Infantil Professor Anísio Teixeira anexo da Escola Municipal Professor Anísio Teixeira dispõe de toda infraestrutura necessária para realização da pesquisa de doutorado intitulada "A ESCUTA NA DOCÊNCIA COM BEBÊS EM CONTEXTO DE CRECHE NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA, CEARÁ: EM BUSCA DE UMA COMPREENSÃO HERMENÊUTICA" a ser realizada pela pesquisadora Rosalina Rocha Araújo Moraes.

Fortaleza, ___ de _____ de _____

Coordenadora Pedagógica do Centro de Educação Infantil Professor Anísio Teixeira

APÊNDICE F – DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos em participar do projeto de pesquisa intitulado **“A ESCUTA NA DOCÊNCIA COM BEBÊS EM CONTEXTO DE CRECHE NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA, CEARÁ: EM BUSCA DE UMA COMPREENSÃO HERMENÊUTICA”**, que tem como pesquisador principal, ROSALINA ROCHA ARAÚJO MORAES e que desenvolveremos o projeto supracitado de acordo com preceitos éticos de pesquisa, pautados na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Fortaleza, ___ de _____ de _____

Rosalina Rocha Araújo Moraes
Pesquisador Principal

Ana Maria Monte Coelho Frota
Orientadora

APÊNDICE G – DECLARAÇÃO DE CRONOGRAMA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO: A ESCUTA NA DOCÊNCIA COM BEBÊS EM CONTEXTO DE CRECHE NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA, CEARÁ: EM BUSCA DE UMA COMPREENSÃO HERMENÊUTICA

DECLARAÇÃO DO CRONOGRAMA

Declaro, para os devidos fins, que a coleta de dados da pesquisa, detalhada abaixo, só terá início a partir da aprovação do sistema CEP/CONEP:

CRONOGRAMA DO TRABALHO DE CAMPO

ATIVIDADE	PERÍODO																							
	ANO		2019																					
	MÊS	7	8				9					10					11				12			
	SEMANA	5	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	
Sessões de Observação Participante																								
Sessões de Videogravação																								
Sessões Autoscópicas																								
Sessões de Diálogos																								

Fortaleza, ____ de _____ de _____.

Rosalina Rocha Araújo Moraes
Pesquisadora Principal

Ana Maria Monte Coelho Frota
Orientadora

APÊNDICE H – DECLARAÇÃO DE ORÇAMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO DE ORÇAMENTO

Declaro, para os devidos fins, que os custos detalhados abaixo, referentes à execução da pesquisa intitulada **“A ESCUTA NA DOCÊNCIA COM BEBÊS EM CONTEXTO DE CRECHE NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA, CEARÁ: EM BUSCA DE UMA COMPREENSÃO HERMENÊUTICA”** serão custeados com recursos próprios da pesquisadora.

ITEM	VALOR R\$
Despesa com deslocamento (combustível)	900,00
Despesa com cópias de documentos necessários à realização da pesquisa	200,00
Resmas de papel	80,00
Cartuchos de impressora	156,00
Gravador de áudio digital	220,00
TOTAL	1.556,00

Fortaleza, ____ de _____ de _____.

Rosalina Rocha Araújo Moraes
Pesquisador Principal

Ana Maria Monte Coelho Frota
Orientadora

APÊNDICE I – TCLE AOS RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) AOS RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS

**Pesquisa: A ESCUTA NA DOCÊNCIA COM BEBÊS EM CONTEXTO DE
CRECHE NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA, CEARÁ: EM BUSCA DE
UMA COMPREENSÃO HERMENÊUTICA**

Seu(ua) filho(a) está sendo convidado(a) por ROSALINA ROCHA ARAÚJO MORAES, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC, a participar, como voluntário(a) da pesquisa intitulada “A ESCUTA NA DOCÊNCIA COM BEBÊS EM CONTEXTO DE CRECHE NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA, CEARÁ: EM BUSCA DE UMA COMPREENSÃO HERMENÊUTICA”. Ele(a) não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

O objetivo deste estudo é compreender a escuta na docência com bebês, no âmbito de uma creche pública, no município de Fortaleza, CE. No intuito de alcançar esse propósito a iniciativa, que se caracteriza como uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfico adota os seguintes procedimentos para a construção do conjunto de dados a ser analisado:

- 1) sessões de observação participante, nas quais a pesquisadora estará imersa na sala referência juntamente com as professoras. Nesse procedimento utilizar-se-á como instrumentos de registro o diário de campo e a câmera fotográfica;
- 2) sessões de videogravação do trabalho desenvolvido pelas docentes com as crianças;
- 3) sessões de autoscopia: momentos de escuta individualizada às docentes, no qual, cada uma terá oportunidade de se ver em atuação por meio dos registros videográficos e de expressar ideias, sentimentos, opiniões sobre o conteúdo registrado e o conteúdo vivido. O registro das falas das docentes será feito em gravador de áudio e transcrito posteriormente;
- 4) sessões de diálogo com as professoras utilizando-se gravador de áudio para transcrição posterior.

A pesquisadora se compromete a respeitar todos os princípios éticos contidos na resolução 466/2012 do conselho nacional de saúde, que estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Os procedimentos e instrumentos empregados na construção dos dados (observação, videogravação, autoscopia e diálogo) serão realizados com responsabilidade, seriedade e cuidado de modo a fomentar a construção de uma relação mútua de confiança entre pesquisadora e participantes; assegurar “a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros;” (Resolução 466/2012, III-2, alínea i).

Riscos: A despeito de todos os cuidados e atendimento aos princípios éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, há um risco mínimo de identificação dos participantes, embora o anonimato seja prioritário. Como estratégia de garantia do anonimato, os dados serão resguardados por meio de atribuição de códigos e nomes fictícios. Considerando a possibilidade, ainda que remota, de acesso por parte de terceiros, a dados registrados em mídias digitais como vídeos, fotografias e áudios das falas dos bebês, serão atribuídas senhas aos arquivos digitais, impedindo assim, que outras pessoas, que não a pesquisadora, acessem esse material. Durante os procedimentos de filmagem e fotografia das docentes em interação com os bebês, é possível que ocorra alguma situação em que o bebê precise ficar nú (como por exemplo nos momentos de higienização) ou parcialmente nu (em alguma atividade que exija mais liberdade corporal). Nesses casos, o equipamento (câmera fotográfica, celular ou filmadora) será imediatamente desligado, evitando registros das crianças em situação que ponha em risco sua dignidade. É possível que os bebês estranhem, inicialmente, a presença da pesquisadora por não conhecê-la. Para minimizar esse risco pesquisadora e educadoras planejarão atividades lúdicas como rodas de histórias e musicalização onde as educadoras (adultas de referência dos bebês) apresentarão a pesquisadora, introduzindo-a, cuidadosamente no contexto da sala referência. Nesse processo será respeitado o tempo dos bebês, de modo que a pesquisadora somente permanecerá na sala referência quando os bebês efetivamente a aceitarem, o que será percebido através de suas ações e comportamentos (choro, riso, medo, conversa, aceitar/pedir colo, aceitar/pedir ajuda, brincar junto etc.) diante da pesquisadora.

Benefícios: os benefícios imediatos e diretos dessa investigação para os bebês residem na possibilidade que terão de serem efetivamente escutados e terem suas necessidades, interesses, desejos considerados pelas educadoras a partir da reflexão dessas profissionais sobre suas práticas docentes e suas posturas em relação a escuta aos bebês, aspecto fundante de uma educação de qualidade, sobretudo na primeira infância. De modo mais amplo, o estudo apresenta como contribuições a visibilidade de um contexto ainda bastante negligenciado na educação: a docência na creche. Também contribuirá para o melhor entendimento acerca da dimensão da escuta aos bebês nesse contexto, favorecendo a ampliação do quadro de estudos sobre a educação dos bebês e a docência a eles associada.

Para seu(u)a filho(a) participar dessa pesquisa você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. A qualquer momento da pesquisa que você sentir necessidade, poderá pedir esclarecimentos sobre aspectos que não estejam

suficientemente claros, o que será prontamente atendido. Também estará livre para permitir ou não a participação de seu(ua) filho(a), podendo retirar seu consentimento ou interromper a participação dele(a) a qualquer momento da pesquisa.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. A pesquisadora assegura que o nome do(a) seu(a) filho assim como materiais que indiquem a participação dele(a) na pesquisa não serão liberados ou divulgados a outros, sendo garantidas a manutenção do sigilo e a privacidade de todos os participantes durante todas as fases da pesquisa. Adicionalmente, a criança não será identificada em nenhuma produção ou publicação que possa resultar desta investigação.

Contatos das responsáveis pela pesquisa:

Nome: Rosalina Rocha Araújo Moraes
E-mail: rosalina28@gmail.com
Telefones para contato: (85) 9-9119-8190/(85) 9-8750-9595
Endereço: Travessa Margaridas, 70 – Messejana - Fortaleza - Ce.
Instituição: Faculdade de Educação/ Universidade Federal do Ceará
Endereço: Rua Waldery Uchoa, 01, Benfica Fortaleza – Ceará
Orientador: Ana Maria Monte Coelho Frota
E-mail: anafrota@ufc.br

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346/44. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).
 O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, _____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está autorizando a participação de seu(ua) filho(a) como voluntário(a) da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste termo.

Fortaleza, ___ de _____ de _____

_____ Nome do participante da pesquisa	_____/_____/_____ Data	_____ Assinatura
_____ Nome do pesquisador principal	_____/_____/_____ Data	_____ Assinatura
_____	_____/_____/_____	_____

Nome do profissional
que aplicou o TCLE

Data






Assinatura

APÊNDICE J – PLANO DE TRABALHO COM MAPEAMENTO DO TRABALHO DE CAMPO

DATA	DIA	PARTICIPANTES	PROCEDIMENTO	CÓD. DA SESSÃO	PERÍODO	TEMPO
02/09/2019	Segunda-feira	Profa.Célia AEI Isabel	Observação	1OPCAI	Vespertino: 13:00-17:00	4
04/09/2019	Quarta-feira	Profa.Socorro AEI Isabel	Observação	1OPSAI	Matutino: 07:00- 12:00	5
09/09/2019	Segunda-feira	Profa.Célia AEI Isabel	Observação	2OPCAI	Matutino: 07:00- 12:00	5
11/09/2019	Quarta-feira	Profa.Socorro AEI Isabel	Observação	2OPSAI	Vespertino: 13:00-17:00	4
16/09/2019	Segunda-feira	Profa.Célia AEI Isabel	Observação	3OPCAI	Matutino: 07:00- 12:00	5
		Profa.Célia AEI Isabel	Observação	4OPCAI	Vespertino: 13:00-17:00	4
18/09/2019	Quarta-feira	Profa.Socorro AEI Isabel	Observação	3OPSAI	Matutino: 07:00- 12:00	5
23/09/2019	Segunda-feira	Profa.Célia AEI Isabel	Observação	5OPCAI	Matutino: 07:00- 12:00	5
		Profa.Célia AEI Isabel	Observação	6OPCAI	Vespertino: 13:00-17:00	4
25/09/2019	Quarta-feira	Profa.Socorro AEI Isabel	Filmagem	1FPSAI	Vespertino: 13:00-17:00	4
30/09/2019	Segunda-feira	Profa.Célia AEI Isabel	Observação	7OPCAI	Matutino: 07:00- 12:00	5
		Profa.Célia AEI Isabel	Filmagem	1FP CAI	Vespertino: 13:00-17:00	4
02/10/2019	Quarta-feira	Profa.Socorro AEI Isabel	Filmagem	2FPSAI	Matutino: 07:00- 12:00	5
07/10/2019	Segunda-feira	Profa.Célia AEI Isabel	Filmagem	2FP CAI	Matutino: 07:00- 12:00	5
		Profa.Célia AEI Isabel	Observação	8OPCAI	Vespertino: 13:00-17:00	4
09/10/2019	Quarta-feira	Profa.Socorro AEI Isabel	Observação	4OPSAI	Vespertino: 13:00-17:00	4
14/10/2019	Segunda-feira	Profa.Célia AEI Isabel	Observação	9OPCAI	Matutino: 07:00- 12:00	5
		Profa.Célia AEI Isabel	Filmagem	3FP CAI	Vespertino: 13:00-17:00	4
16/10/2019	Quarta-feira	Profa.Socorro AEI Isabel	Observação	5OPSAI	Matutino: 07:00- 12:00	5
21/10/2019	Segunda-feira	Profa.Célia AEI Isabel	Filmagem	4FP CAI	Matutino: 07:00- 12:00	5
		Profa.Célia AEI Isabel	Observação	10OPCAI	Vespertino: 13:00-17:00	4
23/10/2019	Quarta-feira	Profa.Socorro AEI Isabel	Filmagem	3FP SAI	Vespertino: 13:00-17:00	4
28/10/2019	Segunda-feira	Profa.Célia AEI Isabel	Filmagem	5FP CAI	Matutino: 07:00- 12:00	5
		Profa.Célia AEI Isabel	Filmagem	6FP CAI	Vespertino: 13:00-17:00	4
30/10/2019	Quarta-feira	Profa.Socorro AEI Isabel	Observação	6OPSAI	Matutino: 07:00- 12:00	5
		Profa. Célia	Autoscopia	1APC	Vespertino: 13:00-17:00	5

04/11/2019	Segunda-feira	AEI Isabel	Autoscopia	1AAI	Vespertino: 13:00-17:00	5
06/11/2019	Quarta-feira	Profa. Célia	Autoscopia	2APC	Vespertino: 13:00-17:00	5
		Profa. Socorro AEI Isabel	Filmagem	4FPSAI	Vespertino: 13:00-17:00	4
11/11/2019	Segunda-feira	Profa. Socorro	Autoscopia	1APS	Vespertino: 13:00-17:00	5
13/11/2019	Quarta-feira	Profa. Socorro AEI Isabel	Filmagem	5FPSAI	Matutino: 07:00- 12:00	5
		Profa. Célia	"Diálogo Espontâneo"	1DPC	Vespertino: 13:00-17:00	5
18/11/2019	Segunda-feira	AEI Isabel	Autoscopia	2AAI	Vespertino: 13:00-17:00	5
20/11/2019	Quarta-feira	Profa. Célia	"Diálogo Espontâneo"	2DPC	Vespertino: 13:00-17:00	5
		Profa. Socorro AEI Isabel	Observação	7OPSAI	Vespertino: 13:00-17:01	4
25/11/2019	Segunda-feira	Profa. Célia AEI Isabel	Encerramento e despedida com profa. Célia	-	Vespertino: 13:00-17:00	4
27/11/2019	Quarta-feira	Profa. Socorro AEI Isabel	Filmagem	6FPSAI	Matutino: 07:00- 12:00	5
02/12/2019	Segunda-feira	Profa. Socorro	Autoscopia	2APS	Vespertino: 13:00-17:00	5
04/12/2019	Quarta-feira	Profa. Socorro AEI Isabel	Observação	8OPSAI	Vespertino: 13:00-17:00	4
09/12/2019	Segunda-feira	Profa. Socorro	"Diálogo Espontâneo"	1DPS	Vespertino: 13:00-17:00	5
11/12/2019	Quarta-feira	Profa. Socorro AEI Isabel	Observação	9OPSAI	Matutino: 07:00- 12:00	5
		Profa. Socorro AEI Isabel	Observação	10OPSAI	Vespertino: 13:00-17:00	4
16/12/2019	Segunda-feira	Profa. Socorro	"Diálogo Espontâneo"	2DPS	Matutino: 07:00- 12:00	5
16/12/2019	Segunda-feira	AEI Isabel	"Diálogo Espontâneo"	1DAI	Vespertino: 13:00-17:00	5
18/12/2019	Quarta-feira	Profa. Socorro AEI Isabel	Encerramento do trabalho de campo	-	Vespertino: 13:00-17:00	4
23/12/2019	Segunda-feira	-	Encerramento do ano letivo no CEI	-	-	-

Legenda de cores:

	Profa. Célia e AEI Isabel
	Profa. Socorro e AEI Isabel
	AEI Isabel
	Profa. Célia
	Profa. Socorro

Código: 10OPSAI (décima sessão de observação participante com a professora Socorro e a assistente Isabel)

10	Ordem de numeração
O	Letra inicial do nome do procedimento
P	Letra inicial da função da participante (professora)
S	Letra inicial do nome da professora (Socorro ou Célia)
A	Letra inicial da função da participante (AEI)
I	Letra inicial do nome da AEI (Isabel)

**APÊNDICE L - QUADRO DO RANKING DAS REGIÕES GEOGRÁFICAS
BRASILEIRAS EM RELAÇÃO AO NÚMERO DE CRECHES EM 2019**

Posição	Região	Total de Creches
1º	Nordeste	27.174
2º	Sudeste	25.841
3º	Sul	10.177
4º	Norte	4.839
5º	Centro-Oeste	3.372

Fonte: Censo escolar de 2019 – INEP

Elaboração própria

APÊNDICE M – INSTRUMENTAL PARA CONTEXTUALIZAÇÃO DE VÍDEOS

Pesquisa de doutorado: “A escuta na docência com bebês e crianças bem pequenas em contexto de creche: uma compreensão hermenêutico-filosófica”

Doutoranda: Rosalina Moraes

Contextualização dos vídeos

NOME DO ARQUIVO	
DURAÇÃO DO VÍDEO	
CONTEXTO	Lugar, horário, situação registrada e observações resumidas sobre o ambiente e os participantes.

APÊNDICE N – CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS EMERGENTES INICIAIS

CATEGORIA EMERGENTE INICIAL	CÓDIGO DAS UNIDADES DE SENTIDO (US)	NÚMERO DE US
1. Agressividade dos bebês	UT6.15/UT10.8/UTSN1.5	3
2. Alteridade dos bebês	UT2.1/UT2.23/UT2.24/UT3.16/UT6.16/UT7.5/UT7.7/UT8.8/UT8.18/UT8.23/UT10.9/UT19.62/UT19.64/UT24.12/UT24.13/UT25.6/UT25.10/UT25.12/UTSN2.3/UTSN2.25/UTSN2.26	21
3. Autoconfiança x insegurança/medo das educadoras	UT2.11/UT2.19/UT2.21/UT4.2/UT18.1/UT18.7/UT20.3/UT21.6/UT21.11/UT23.12/UT25.5/UT4.5/UT4.10/UT7.16/UT8.3/UT8.4/UT8.26/UT9.9/UT16.1/UT16.3 /UT20.9/UT7.6	22
4. Autonomia/emancipação x submissão/subordinação das educadoras	UT3.13/UT3.14/UT6.7/UT7.4/UT7.21/UT8.1/UT9.10/UT9.12/UT9.13/UT20.10/UT23.1	11
5. Autopercepção das educadoras sobre a própria escuta	UT21.2/UT21.10/UT21.12/UT21.13/UT21.14/UT21.16/UT24.4/UT24.5/UT24.6	9
6. Autoritarismo das educadoras	UT2.25/UT4.8/UT23.8/UT24.20/UT24.21/UTSN2.4	6
7. Características físicas do espaço	UT1.4/UT1.4/UT2.22/UT2.22/UT6.13/UT6.14/UT7.2/UT7.2/UT7.9/UT8.20/UT10.5/UT10.6/UT14.5/UT19.67/UT19.68/UT19.73/UT19.74/UT23.4/UT25.7/UTSN1.13	20
8. Concepções das educadoras sobre criança e infância	UT18.9/UT19.27/UT19.38/UT20.19/UT20.20	7
9. Concepção das educadoras sobre autoridade	UT23.13/UT23.14/UT23.15/UT23.16/UT23.19/UT19.63 / UT19.78	5
10. Concepção das educadoras sobre escuta à criança	UT17.57/UT17.59/UT17.60	3
11. Conteúdos curriculares	UT22.3/UT23.6/UT23.18	3
12. Controle dos corpos	UT2.13/UT3.17/UT4.9/UT6.8/UT6.18/UT7.20/UT8.2/UT8.19/UT20.28/UT23.3/UTSN2.15	11
13. Crenças/religiosidade das educadoras	UT17.2/UT17.5/UT17.15/UT17.16/UT17.17/UT17.20/UT17.21/UT17.22/UT17.73/UT17.75/UT17.76/UT19.2/UT19.3/UT19.4/UT23.5	15
14. Diálogo	UT9.7/UTSN1.10	2
15. Documentação pedagógica	UT3.12/UT6.24/UT6.27/UT6.28/UT8.13/UT13.1/UT13.2/UT13.3/UT13.4/UT13.5	10
16. Escassez de tempo	UT20.24/UT21.1	2
17. Exercícios de escuta docente às crianças	UT2.4/UT2.7/UT2.8/UT2.18/UT2.26/UT3.4/UT3.5/UT3.7/UT3.8/UT3.9/UT3.10/UT3.11/UT3.16/UT7.8/UT7.17/UT8.14/UT9.2/UT17.67/UT19.69/UT19.72/UT20.4/UT20.5/UT20.7/UT20.12/UT20.18/UT20.23/UT20.27/UT23.20/UT24.3/UT24.9/UT24.14/UT25.4/UT25.9/UTSN1./8UTSN1./9UTSN1./11/ UTSN2.24	37
18. Expectativa das educadoras X expectativas/interesses das crianças	UT20.6/UT20.14/UT20.15/UT20.16/UT20.17/UT20.21/UT21.7/UT21.8/UT21.9/UT22.1/UT22.2 /UT23.7/UT23.11/UTSN2.14	14
19. Formação das educadoras	UT17.55/UT19.13/UT19.18	3

20. História de vida das educadoras	UT17.70/UT19.1/UT19.6/UT19.7/UT19.8/UT19.9/UT19.11/UT19.12/UT19.17/UT19.21/UT19.22/UT19.23/UT19.24	13
21. Identificação com a Educação Infantil	UT19.20/UT19.37/UT19.39/UT19.42/UT19.43	5
22. Indisponibilidade X disponibilidade das educadoras	UT7.11/UT8.15/UT8.16/UT8.17/UT20.22	5
23. Insuficiência de recursos humanos	UT19.52/UT19.53/UT25.11/UT25.13/UTSN2.5/UTSN2.6/UTSN2.33	7
24. Intenção e omissão da escuta das educadoras às crianças	UT3.3/UT6.26/UT7.14/UT8.6/UT11.1/UT19.62/UT19.64/UT19.66/UT20.1/UT21.20/UT24.7/UT24.8/UT24.10/UT24.11	14
25. Mudanças na postura das educadoras	UT9.3/UT9.5/UT9.8	3
26. Não-escuta das educadoras às crianças	UT1.1/UT2.1/UT2.17/UT2.22/UT2.23/UT4.3/UT6.2/UT6.6/UT6.10/UT6.17/UT7.1/UT7.18/UT7.19/UT7.24/UT7.25/UT8.5/UT10.7/UT10.11/UT14.7/UT25.2/UTSN1.5/UTSN1.12/UTSN1.17/UTSN2.16/UTSN2.28	25
27. Não-escuta do Poder Público às crianças	UT19.7/UT1.4/UT19.80	3
28. Objetificação/coisificação das crianças pelas educadoras	UT2.3/UT3.15/UT7.13	3
29. Organização dos espaços e dos ambientes	UT2.24/UT6.15/UT8.21/UT9.4/UT12.1/UT23.10/UTSN2.2	7
30 Organização do tempo	UT2.5/UT2.10/UT6.5/UT6.15/UT7.1/UT7.5/UT8.9/UT12.2/UT19.55/UT25.3	10
31. Percepções das colaboradoras sobre seus papéis como educadoras	UT17.42/UT17.43/UT17.44/UT17.63/UT18.6/UT19.83	6
32. Planejamento	UT6.23/UT6.25/UT6.27/UT6.28/UT20.11	5
33. Preconceitos	UT17.3/UT17.6/UT17.25/UT17.26/UT17.47/UT17.48	6
34. Recursos materiais	UT7.10/UT8.12/UT12.3/UT20.8	4
35. Relação entre escola pública e escola privada	UT17.49/UT19.41/UT17.50/UT17.51/UT17.52/UT17.53/UT19.40	7
36. Relações das educadoras com seus pares	UT5.9/UT17.39/UT17.41/UT19.70/UT19.71/UT20.13	6
37. Relações entre educadoras/escola e famílias	UT19.14/UT21.21/UTSN3.5	3
38. Responsabilização do Poder Público	UT17.40/UT19.58/UT19.59/UT19.60/UT25.14	5
39. Rotina sobrecarregada	UT8.10/UT18.3/UT19.45/UT19.47/UT19.48/UT19.49/UT19.50/UT19.51/UT19.65	9
40. Sentimento de fracasso das educadoras	UT14.6/UT16.2	2
41. Sentimento de impotência das educadoras	UT19.54	1
42. Sentimento de inferioridade das educadoras	UT9.14/UT19.29/UT19.30/UT19.32/UT19.33/UT19.34/UT19.76/UT19.81/UT19.82/UT19.84	10
43. Soluções paliativas / "jeitinhos"	UT19.10/UT19.46/UT19.86	3

44. Subversividade dos bebês	UT2.14/UT3.16/UT4.4/UT4.6/UT4.7/UT7.15/UT8.7/UT24.15/UT24.16/UT24.17/UT24.18/UT24.19/UT25.8/UTSN2.17	14
45. Tempo das crianças	UT2.9/UT2.23/UT6.15/UT7.1/UT7.5/UT7.7/UT9.6/UTSN1.6/UTSN1.7/UTSN2.29/UT6.4	11
46. Tempo das educadoras	UT7.1/UT8.24	2
47. Tempo de brincar	UT23.9	1
48. Tempo de ensinar	UT6.3/UT6.9/UT7.22//UT7.23/UT14.4	5
49. Tempo de formação continuada	UT5.1/UT5.2/UT5.3/UT5.4/UT5.5/UT5.6/UT5.8/UT15.1/UT15.2/UT15.3	10
50. Tempo do “não é hora”	UT2.15/UT2.23/UT6.16/UT7.12	4
51. Trajetória profissional das educadoras	UT17.9/UT17.11/UT17.19/UT17.27/UT17.28/UT17.31/UT18.4/UT19.5/UT19.16/UT19.19/UT19.25/UT19.26/UT19.28	13

**APÊNDICE O – CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS EMERGENTES
INTERMEDIÁRIAS**

CATEGORIA EMERGENTE INTERMEDIÁRIA	CATEGORIA EMERGENTE INICIAL	CÓDIGOS DAS UNIDADES DE SENTIDO (US)
a) O horizonte dos bebês	1. Agressividade dos bebês	UT6.15/UT10.8/UTSN1.5
	44. Subversividade dos bebês	UT2.14/UT3.16/UT4.4/UT4.6/UT4.7/UT7.15/UT8.7/UT24.15/UT24.16/UT24.17/UT24.18/UT24.19/UT25.8/UTSN2.17
b) Aspectos relacionados às emoções das educadoras	22. Indisponibilidade X disponibilidade das educadoras	UT7.11/UT8.15/UT8.16/UT8.17/UT20.22
	3. Autoconfiança x insegurança/medo das educadoras	UT2.11/UT2.19/UT2.21/UT4.2/UT18.1/UT18.7/UT20.3/UT21.6/UT21.11/UT23.12/UT25.5/UT4.5/UT4.10/UT7.16/UT8.3/UT8.4/UT8.26/UT9.9/UT16.1/UT16.3 /UT20.9/UT7.6
	4. Autonomia/emancipação x submissão/subordinação das educadoras	UT3.13/UT3.14/UT6.7/UT7.4/UT7.21/UT8.1/UT9.10/UT9.12/UT9.13/UT20.10/UT23.1
	37. Relações entre educadoras/escola e famílias	UT19.14/UT21.21/UTSN3.5
c) Autoridade x autoritarismo	6. Autoritarismo das educadoras	UT2.25/UT4.8/UT23.8/UT24.20/UT24.21/UTSN2.4
	9. Concepção das educadoras sobre autoridade	UT23.13/UT23.14/UT23.15/UT23.16/UT23.19 / UT19.63 / UT19.78
d) Espaço e recursos materiais	7. Características físicas do espaço <i>Organização dos espaços e ambientes na creche: inadequação e assepsia como entraves à escuta</i>	UT1.4/UT1.4/UT2.22/UT2.22/UT6.13/UT6.14/UT7.2/UT7.2/UT7.9/UT8.20/UT10.5/UT10.6/UT14.5/UT19.67/UT19.68/UT19.73/UT19.74/UT23.4/UT25.7/UTSN1.13
	29. Organização dos espaços e dos ambientes	UT2.24/UT6.15/UT8.21/UT9.4/UT12.1/UT23.10/UTSN2.2
	34 Recursos materiais	UT7.10/UT8.12/UT12.3/UT20.8
e) Tempo e tempos	16. Escassez de tempo	UT20.24/UT21.1
	39. Rotina sobrecarregada	UT8.10/UT18.3/UT19.45/UT19.47/UT19.48/UT19.49/UT19.50/UT19.51/UT19.65
	45. Tempo das crianças	UT2.9/UT2.23/UT6.15/UT7.1/UT7.5/UT7.7/UT9.6/UTSN1.6/UTSN1.7/UTSN2.29/UT6.4
	46. Tempo das educadoras	UT7.1/UT8.24
	47. Tempo de brincar	UT23.9
	48. Tempo de ensinar	UT6.3/UT6.9/UT7.22//UT7.23/UT14.4
	49. Tempo de formação continuada	UT5.1/UT5.2/UT5.3/UT5.4/UT5.5/UT5.6/UT5.8/UT15.1/UT15.2/UT15.3

	50. Tempo do “não é hora”	UT2.15/UT2.23/UT6.16/UT7.12
	30 Organização do tempo	UT2.5/UT2.10/UT6.5/UT6.15/UT7.1/UT7.5/UT8.9/UT12.2/UT19.55/UT25.3
f) Diálogos entre pares	14. Diálogo	UT9.7/UTSN1.10
	36. Relações das educadoras com seus pares	UT5.9/UT17.39/UT17.41/UT19.70/UT19.71/UT20.13
g) Concepções das educadoras	8. Concepções das educadoras sobre criança e infância	UT18.9/UT19.27/UT19.38/UT20.19/UT20.20
	10. Concepção das educadoras sobre escuta à criança	UT17.57/UT17.59/UT17.60
	11. Conteúdos curriculares	UT22.3/UT23.6/UT23.18
	31. Percepções das colaboradoras sobre seus papéis como educadoras	UT17.42/UT17.43/UT17.44/UT17.63/UT18.6/UT19.83
h) Percepção de si das educadoras	5. Autopercepção das educadoras sobre a própria escuta	UT21.2/UT21.10/UT21.12/UT21.13/UT21.14/UT21.16/UT24.4/UT24.5/UT24.6
	25. Mudanças na postura das educadoras	UT9.3/UT9.5/UT9.8
i) Relações com os bebês	2. Alteridade dos bebês	UT2.1/UT2.23/UT2.24/UT3.16/UT6.16/UT7.5/UT7.7/UT8.8/UT8.18/UT8.23/UT10.9/UT19.62/UT19.64/UT24.12/UT24.13/UT25.6/UT25.10/UT25.12/UTSN2.3/UTSN2.25/UTSN2.26
	12. Controle dos corpos	UT2.13/UT3.17/UT4.9/UT6.8/UT6.18/UT7.20/UT8.2/UT8.19/UT20.28/UT23.3/UTSN2.15
	28. Objetificação /coisificação das crianças pelas educadoras	UT2.3/UT3.15/UT7.13
j) Posturas e ações de outras instâncias	23. Insuficiência de recursos humanos	UT19.52/UT19.53/UT25.11/UT25.13/UTSN2.5/UTSN2.6/UTSN2.33
	27. Não-escuta do Poder Público às crianças	UT19.7/UT1.4/UT19.80
	38. Responsabilização do Poder Público	UT17.40/UT19.58/UT19.59/UT19.60/UT25.14
	43. Soluções paliativas / "jeitinhos"	UT19.10/UT19.46/UT19.86
k) Ausência de escuta	15. Documentação pedagógica	UT3.12/UT6.24/UT6.27/UT6.28/UT8.13/UT13.1/UT13.2/UT13.3/UT13.4/UT13.5
	26. Não-escuta das educadoras às crianças	UT1.1/UT2.1/UT2.17/UT2.22/UT2.23/UT4.3/UT6.2/UT6.6/UT6.10/UT6.17/UT7.1/UT7.18/UT7.19/UT7.24/UT7.25/UT8.5/UT10.7/UT10.11/UT14.7/UT25.2/UTSN1.5/UTSN1.12/UTSN1.17/UTSN2.16/UTSN2.28
	32. Planejamento	UT6.23/UT6.25/UT6.27/UT6.28/UT20.11
l) Interrupção da escuta	24. Intenção e omissão da escuta das educadoras às crianças	UT3.3/UT6.26/UT7.14/UT8.6/UT11.1/UT19.62/UT19.64/UT19.66/UT20.1/UT21.20/UT24.7/UT24.8/UT24.10/UT24.11

	18. Expectativa das educadoras X expectativas/interesses das crianças	UT20.6/UT20.14/UT20.15/UT20.16/UT20.17/UT20.21/UT21.7/UT21.8/UT21.9/UT22.1/UT22.2/UT23.7/UT23.11/UTSN2.14
m) Presença da escuta	15. Documentação pedagógica	UT3.12/UT6.24/UT6.27/UT6.28/UT8.13/UT13.1/UT13.2/UT13.3/UT13.4/UT13.5
	17. Exercícios de escuta docente às crianças	UT2.4/UT2.7/UT2.8/UT2.18/UT2.26/UT3.4/UT3.5/UT3.7/UT3.8/UT3.9/UT3.10/UT3.11/UT3.16/UT7.8/UT7.17/UT8.14/UT9.2/UT17.67/UT19.69/UT19.72/UT20.4/UT20.5/UT20.7/UT20.12/UT20.18/UT20.23/UT20.27/UT23.20/UT24.3/UT24.9/UT24.14/UT25.4/UT25.9/UTSN1./8UTSN1./9UTSN1./11/UTSN2.24
	32. Planejamento	UT6.23/UT6.25/UT6.27/UT6.28/UT20.11
n) Sentimentos relatados pelas educadoras	33. Preconceitos	UT17.3/UT17.6/UT17.25/UT17.26/UT17.47/UT17.48
	40. Sentimento de fracasso das educadoras	UT14.6/UT16.2
	41. Sentimento de impotência das educadoras	UT19.54
	42. Sentimento de inferioridade das educadoras	UT9.14/UT19.29/UT19.30/UT19.32/UT19.33/UT19.34/UT19.76/UT19.81/UT19.82/UT19.84
o) Aspectos da vida pessoal e da trajetória das educadoras	13. Crenças/religiosidade e das educadoras	UT17.2/UT17.5/UT17.15/UT17.16/UT17.17/UT17.20/UT17.21/UT17.22/UT17.73/UT17.75/UT17.76/UT19.2/UT19.3/UT19.4/UT23.5
	19. Formação das educadoras	UT17.55/UT19.13/UT19.18
	20. História de vida das educadoras	UT17.70/UT19.1/UT19.6/UT19.7/UT19.8/UT19.9/UT19.11/UT19.12/UT19.17/UT19.21/UT19.22/UT19.23/UT19.24
	21. Identificação com a Educação Infantil	UT19.20/UT19.37/UT19.39/UT19.42/UT19.43
	51. Trajetória profissional das educadoras	UT17.9/UT17.11/UT17.19/UT17.27/UT17.28/UT17.31/UT18.4/UT19.5/UT19.16/UT19.19/UT19.25/UT19.26/UT19.28
	35. Relação entre escola pública e escola privada	UT17.49/UT19.41/UT17.50/UT17.51/UT17.52/UT17.53/UT19.40

APÊNDICE P – CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS EMERGENTES FINAIS

CATEGORIAS EMERGENTES FINAIS	CATEGORIAS EMERGENTES INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS INICIAIS EMERGENTES	UNIDADES DE SENTIDO
1. Não-Escuta Insciente	d) Espaço e recursos materiais	7. Características físicas do espaço <i>Organização dos espaços e ambientes na creche: inadequação e assepsia como entraves à escuta</i>	UT1.4/UT1.4/UT2.22/UT2.22/UT6.13/UT6.14/UT7.2/UT7.2/UT7.9/UT8.20/UT10.5/UT10.6/UT14.5/UT19.67/UT19.68/UT19.73/UT19.74/UT23.4/UT25.7/UTSN1.13
		29. Organização dos espaços e dos ambientes	UT2.24/UT6.15/UT8.21/UT9.4/UT12.1/UT23.10/UTSN2.2
		34 Recursos materiais	UT7.10/UT8.12/UT12.3/UT20.8
	e) Tempo e tempos	16. Escassez de tempo	UT20.24/UT21.1
		39. Rotina sobrecarregada	UT8.10/UT18.3/UT19.45/UT19.47/UT19.48/UT19.49/UT19.50/UT19.51/UT19.65
		45. Tempo das crianças	UT2.9/UT2.23/UT6.15/UT7.1/UT7.5/UT7.7/UT9.6/UTSN1.6/UTSN1.7/UTSN2.29/UT6.4
		46. Tempo das educadoras	UT7.1/UT8.24
		47. Tempo de brincar	UT23.9
		48. Tempo de ensinar	UT6.3/UT6.9/UT7.22//UT7.23/UT14.4
		49. Tempo de formação continuada	UT5.1/UT5.2/UT5.3/UT5.4/UT5.5/UT5.6/UT5.8/UT15.1/UT15.2/UT15.3
		50. Tempo do “não é hora”	UT2.15/UT2.23/UT6.16/UT7.12
		30 Organização do tempo	UT2.5/UT2.10/UT6.5/UT6.15/UT7.1/UT7.5/UT8.9/UT12.2/UT19.55/UT25.3
		g) Concepções das educadoras	8. Concepções das educadoras sobre criança e infância
	10. Concepção das educadoras sobre escuta à criança		UT17.57/UT17.59/UT17.60
	11. Conteúdos curriculares		UT22.3/UT23.6/UT23.18
	31. Percepções das colaboradoras sobre seus papéis como educadoras		UT17.42/UT17.43/UT17.44/UT17.63/UT18.6/UT19.83
	i) Relações com os bebês	2. Alteridade dos bebês	UT2.1/UT2.23/UT2.24/UT3.16/UT6.16/UT7.5/UT7.7/UT8.8/UT8.18/UT8.23/UT1

			0.9/UT19.62/UT19.64/UT24.12/UT24.13/UT25.6/UT25.10/UT25.12/UTSN2.3/UTSN2.25/UTSN2.26
		12. Controle dos corpos	UT2.13/UT3.17/UT4.9/UT6.8/UT6.18/UT7.20/UT8.2/UT8.19/UT20.28/UT23.3/UTSN2.15
		28. Objetificação/coisificação das crianças pelas educadoras	UT2.3/UT3.15/UT7.13
	k) Ausência de escuta	15. Documentação pedagógica	UT3.12/UT6.24/UT6.27/UT6.28/UT8.13/UT13.1/UT13.2/UT13.3/UT13.4/UT13.5
		26. Não-escuta das educadoras às crianças	UT1.1/UT2.1/UT2.17/UT2.22/UT2.23/UT4.3/UT6.2/UT6.6/UT6.10/UT6.17/UT7.1/UT7.18/UT7.19/UT7.24/UT7.25/UT8.5/UT10.7/UT10.11/UT14.7/UT25.2/UTSN1.5/UTSN1.12/UTSN1.17/UTSN2.16/UTSN2.28
		32. Planejamento	UT6.23/UT6.25/UT6.27/UT6.28/UT20.11
2. Não-Escuta Ciente	d) Espaço e recursos materiais	7. Características físicas do espaço <i>Organização dos espaços e ambientes na creche: inadequação e assepsia como entraves à escuta</i>	UT1.4/UT1.4/UT2.22/UT2.22/UT6.13/UT6.14/UT7.2/UT7.2/UT7.9/UT8.20/UT10.5/UT10.6/UT14.5/UT19.67/UT19.68/UT19.73/UT19.74/UT23.4/UT25.7/UTSN1.13
		29. Organização dos espaços e dos ambientes	UT2.24/UT6.15/UT8.21/UT9.4/UT12.1/UT23.10/UTSN2.2
		34 Recursos materiais	UT7.10/UT8.12/UT12.3/UT20.8
	e) Tempo e tempos	16. Escassez de tempo	UT20.24/UT21.1
		39. Rotina sobrecarregada	UT8.10/UT18.3/UT19.45/UT19.47/UT19.48/UT19.49/UT19.50/UT19.51/UT19.65
		45. Tempo das crianças	UT2.9/UT2.23/UT6.15/UT7.1/UT7.5/UT7.7/UT9.6/UTSN1.6/UTSN1.7/UTSN2.29/UT6.4
		46. Tempo das educadoras	UT7.1/UT8.24
		47. Tempo de brincar	UT23.9
		48. Tempo de ensinar	UT6.3/UT6.9/UT7.22//UT7.23/UT14.4
		49. Tempo de formação continuada	UT5.1/UT5.2/UT5.3/UT5.4/UT5.5/UT5.6/UT5.8/UT15.1/UT15.2/UT15.3
		50. Tempo do "não é hora"	UT2.15/UT2.23/UT6.16/UT7.12
		30 Organização do tempo	UT2.5/UT2.10/UT6.5/UT6.15/UT7.1/UT7.5/UT8.9/UT12.2/UT19.55/UT25.3
		14. Diálogo	UT9.7/UTSN1.10

	f) Diálogos entre pares	36. Relações das educadoras com seus pares	UT5.9/UT17.39/UT17.41/UT19.70/UT19.71/UT20.13
	j) Posturas e ações de outras instâncias	23. Insuficiência de recursos humanos	UT19.52/UT19.53/UT25.11/UT25.13/UTSN2.5/UTSN2.6/UTSN2.33
27. Não-escuta do Poder Público às crianças		UT19.7/5UT1.4/UT19.80	
38. Responsabilização do Poder Público		UT17.40/UT19.58/UT19.59/UT19.60/UT25.14	
43. Soluções paliativas / "jeitinhos"		UT19.10/UT19.46/UT19.86	
	l) Interrupção da escuta	24. Intenção e omissão da escuta das educadoras às crianças	UT3.3/UT6.26/UT7.14/UT8.6/UT11.1/UT19.62/UT19.64/UT19.66/UT20.1/UT21.20/UT24.7/UT24.8/UT24.10/UT24.11
18. Expectativa das educadoras X expectativas/interesses das crianças		UT20.6/UT20.14/UT20.15/UT20.16/UT20.17/UT20.21/UT21.7/UT21.8/UT21.9/UT22.1/UT22.2/UT23.7/UT23.11/UTSN2.14	
	n) Sentimentos relatados pelas educadoras	33. Preconceitos	UT17.3/UT17.6/UT17.25/UT17.26/UT17.47/UT17.48
40. Sentimento de fracasso das educadoras		UT14.6/UT16.2	
41. Sentimento de impotência das educadoras		UT19.54	
42. Sentimento de inferioridade das educadoras		UT9.14/UT19.29/UT19.30/UT19.32/UT19.33/UT19.34/UT19.76/UT19.81/UT19.82/UT19.84	
	b) Aspectos relacionados às emoções das educadoras	22. Indisponibilidade X disponibilidade das educadoras	UT7.11/UT8.15/UT8.16/UT8.17/UT20.22
3. Autoconfiança x insegurança/medo das educadoras		UT2.11/UT2.19/UT2.21/UT4.2/UT18.1/UT18.7/UT20.3/UT21.6/UT21.11/UT23.12/UT25.5/UT4.5/UT4.10/UT7.16/UT8.3/UT8.4/UT8.26/UT9.9/UT16.1/UT16.3/UT20.9/UT7.6	
4. Autonomia/emancipação x submissão/subordinação das educadoras		UT3.13/UT3.14/UT6.7/UT7.4/UT7.21/UT8.1/UT9.10/UT9.12/UT9.13/UT20.10/UT23.1	
37. Relações entre educadoras/escola e famílias		UT19.14/UT21.21/UTSN3.5	
	c) Autoridade x autoritarismo	6. Autoritarismo das educadoras	UT2.25/UT4.8/UT23.8/UT24.20/UT24.21/UTSN2.4
9. Concepção das educadoras sobre autoridade		UT23.13/UT23.14/UT23.15/UT23.16/UT23.19/UT19.63/UT19.78	

3. Escuta Rudimentar	f) Diálogos entre pares	14. Diálogo	UT9.7/UTSN1.10
		36. Relações das educadoras com seus pares	UT5.9/UT17.39/UT17.41/UT19.70/UT19.71/UT20.13
	h) Percepção de si das educadoras	5. Autopercepção das educadoras sobre a própria escuta	UT21.2/UT21.10/UT21.12/UT21.13/UT21.14/UT21.16/UT24.4/UT24.5/UT24.6
		25. Mudanças na postura das educadoras	UT9.3/UT9.5/UT9.8
	m) Presença da escuta	15. Documentação pedagógica	UT3.12/UT6.24/UT6.27/UT6.28/UT8.13/UT13.1/UT13.2/UT13.3/UT13.4/UT13.5
		17. Exercícios de escuta docente às crianças	UT2.4/UT2.7/UT2.8/UT2.18/UT2.26/UT3.4/UT3.5/UT3.7/UT3.8/UT3.9/UT3.10/UT3.11/UT3.16/UT7.8/UT7.17/UT8.14/UT9.2/UT17.67/UT19.69/UT19.72/UT20.4/UT20.5/UT20.7/UT20.12/UT20.18/UT20.23/UT20.27/UT23.20/UT24.3/UT24.9/UT24.14/UT25.4/UT25.9/UTSN1./8UTSN1./9UTSN1./11/UTSN2.24
32. Planejamento		UT6.23/UT6.25/UT6.27/UT6.28/UT20.11	
OUTRA	a) O horizonte dos bebês	1. Agressividade dos bebês	UT6.15/UT10.8/UTSN1.5
		44. Subversividade dos bebês	UT2.14/UT3.16/UT4.4/UT4.6/UT4.7/UT7.15/UT8.7/UT24.15/UT24.16/UT24.17/UT24.18/UT24.19/UT25.8/UTSN2.17
	o) Aspectos da vida pessoal e da trajetória das educadoras	13. Crenças/religiosidade das educadoras	UT17.2/UT17.5/UT17.15/UT17.16/UT17.17/UT17.20/UT17.21/UT17.22/UT17.73/UT17.75/UT17.76/UT19.2/UT19.3/UT19.4/UT23.5
		19. Formação das educadoras	UT17.55/UT19.13/UT19.18
		20. História de vida das educadoras	UT17.70/UT19.1/UT19.6/UT19.7/UT19.8/UT19.9/UT19.11/UT19.12/UT19.17/UT19.21/UT19.22/UT19.23/UT19.24
		21. Identificação com a Educação Infantil	UT19.20/UT19.37/UT19.39/UT19.42/UT19.43
		51. Trajetória profissional das educadoras	UT17.9/UT17.11/UT17.19/UT17.27/UT17.28/UT17.31/UT18.4/UT19.5/UT19.16/UT19.19/UT19.25/UT19.26/UT19.28
		35. Relação entre escola pública e escola privada	UT17.49/UT19.41/UT17.50/UT17.51/UT17.52/UT17.53/UT19.40

ANEXOS

**ANEXO A – IDENTIFICAÇÃO E INFORMAÇÕES DAS INSTITUIÇÕES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DO DISTRITO EDUCACIONAL 6 – FORTALEZA, CEARÁ
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO REGIONAL VI
CÉLULA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
CONTATOS CEIS E CRECHES CONVENIADAS/2019**

Nº	Nome da Unidade	Endereço	Fone	Coordenador	Celular	E-mail
01	CEI Anísio Teixeira	Rua Guarani, 315 - Pq Itamaraty		Maize Vasconcelos Lima	98809.6795	maizevl@hotmail.com
02	CEI Bernadete Oriá de Oliveira	Rua José Linhares, S/N / Rua Sao Sebastião, 126 - Palmeiras I	3488-3299	Flavio de Souza Vieira	9 8422-4199	fsv_fenix@outlook.com
03	CEI Cesar Cals de Oliveira Neto	Rua Campinense, 54 - Conj. Palmeiras	3452.4563	Rosângela M ^a Rogério Leitão	99779.1888 98940.9770	rosangelarogério@bol.com.br
04	CEI Cônego Fco. Pereira da Silva	Tv. Maria de Lourdes G. de Lima, 60 - Paupina	3472.4616	Fernanda dos Santos Holanda	99973.4184/ 988997395	fernanda.holanda@hotmail.com
05	CEI Fco. Andrade Teófilo Girão	Rua Dom Antonio Lustosa, 191 - Castelão		Antonia Maria Marques da Silva	TIM98760.6260/ O1987937312	antonia.mm15@gmail.com
06	CEI Fco. de Melo Jaborandi	Av. Contorno Norte, 198 - A-São Cristóvão	3256.5432	Nidiane Marjorie Silveira de Sousa	98739.7619 99607.3343	nidianemarjorie@yahoo.com.br
07	CEI Fernanda Alencar Colares	Rua Raquel Florêncio, 351 - Lagoa Redonda	3105.1755	Rafaela das Neves Gomes	98743.2610	rafaela8849@yahoo.com.br
08	CEI Humberto Teixeira	Avenida B S/N Jangurussu / Tamandaré	3433-3534	Isabel Andreza Braga de Santana Evangelista	98553.5725 99955.2781	andrezabs25@gmail.com
09	CEI Infante Rosalina Rodrigues	Rua N, S/N - Passaré	3459-7245			
10	CEI João Saraiva Leão	Rua Antonio Candeia/Tv. Roosevelt, nº 89 - Guageru	3131.7707	Tatiana Felícia Santos	98671.7767 99765.8024	tatifs@gmail.com

11	CEI Jorn. José Blanchard Girão da Silva	Rua Iracema, 1100 - Pq Santa Filomena - Jangurussu		Maria Laís Freitas de Oliveira	98827.7245	mari.laisoliveira@bol.com.br
12	CEI Prof. José de Ribamar de Moraes	Rua Verde,33 (esquina com a Rua Verde 44). Jangurussu	3433-1453	Vanesca de Serpa Monteiro	98654.3513	vanescaserpa@hotmail.com
13	CEI José Moreira Leitão	Rua Pedro de Sousa, 800 - Pq Santa Maria	3275.6193	Edneide Nogueira Silva	98620.3031	theyks@bol.com.br
14	CEI Prof. José Teodoro Soares	Avenida Palmeira dos Índios S/N. Pedras. CEP: 60.874-410		Solange de Sousa Lopes	997369510 / 987345147	sollopez2012@hotmail.com
15	CEI Manuel Lima Soares	Rua 130, nº 60 - Conj. Tupã Mirim	3493.4734	Maria Luizete Leal de Andrade	98707.6583	luizeteandrade@yahoo.com.br
16	CEI Nossa Senhora de Guadalupe	Rua Lucia Helena do Nascimento, 05 - Barroso II	3276.8707	Zilvânia Santos	98786.8174	zilvaniasc@hotmail.com
17	CEI Maria das Dores de S. Silva	Av. Maria Mirtes Pereira, 1005 - Jardim União	3232.8987	Silke Heydrick Saraiva Soares	98818.4824	silkesoares@yahoo.com.br
18	CEI Maria de Jesus Oriá Alencar	Rua Mulheres de Areia,61 - Conjunto Maria Tomásia - Jangurussu.	3269.8283	Alibia Mesquita Lopes	988040769	mesquita.lopes@oi.com.br
19	CEI Maria do Socorro Ferreira Virino	Av. Val Paraíso, 339 - Conj. Palmeiras - Jangurussu	3452.4796	Marcia Regina Vianna Pinheiro	98799-5428/3229-1880	marciapinho8@gmail.com
20	CEI Maria Helenilce C. Martins	Rua Maísa, 81 - Conj. Palmeiras - Jangurussu	3452.3877	Edjacy Teixeira Cavalcante Silva	98737.2088 / 99995.3226	edjacy@gmail.com
21	CEI Parque São Miguel	Rua Silveira da Mota, 105 - Curió	3433.6382	Roberta de Abreu Peixoto	98533-4439	rdeabreupeixoto@hotmail.com
22	CEI Profa. Terezinha Ferreira Parente	Rua Nelson Coelho, 1209 - Lagoa Redonda		Aurilene Barbosa da Silva	98739.7320	aurismebeberibe@gmail.com
23	CEI Profa. Ana Maria Medeiros da Fonseca	Avenida Castelo de Castro, S/N . Conjunto Palmeiras.		Kátia Cilene de L. Galvão	98926-4463 / 98866-4805	katiaclgalvao@hotmail.com
24	CEI Professora Luiza de Teodoro	Avenida Palmeira dos Índios S/N. Pedras.CEP:		kelly kate de Oliveira Alves	98845-0878/99626-9554	kellykate_ufc@hotmail.com

	Vieira	60.874-410				
25	CEI Professor Lauro de Oliveira Lima	Rua 313 N° 243. Jangurussu,	3459-6904	Joelma Maria Diógenes Saldanha	9 8786-1144	joelma.maria@sme.fortaleza.ce.gov.br
26	CEI Prof Erasmo da Silva Pitombeira	Rua E, S/N. Parque Dois Irmãos.		Cybele Mapurunga Parente Ferreira	9 8865-6007	cybeleparente@gmail.com
27	CEI Padre Raimundo Leandro de Araújo	Rua Gerardo Lima com Tv Miguel Guimarães S/N	3105.-2611	Francisca Thanísia de Freitas Falcao	98804.6238 985110711	thanisiefalcao@gmail.com
01	Creche André Luis	Av. Presidente Costa e Silva, 5255 - Jangurussu		Maria Ester Rocha Pereira	(88) 9 9601-9875WHAT 85 98669-6675	rozangelanobrega@bol.com.br
02	Creche Arca dos Sonhos (PRÉDIO PÚBLICO)	Rua Floresta, 220 - Ancuri		Jorge Antônio Miranda de Oliveira	9 8728-5031	jorgesecondo2012@hotmail.com
03	Creche Brincando e Aprendendo	Rua 501. N°158. Jangurussu.		Paula Josiane Sales Frota	9 9927.2338 3114-1052	paulajosiane2009@hotmail.com
04	Creche Cuidando e Ensinando	RUA 13. N° 200 - Sítio São João		Francisca Cleoneide Cosat da Silva	9 8219-3394	cleoecla2018@gmail.com
05	Creche Casa do João	Rua São Leopoldo, 678 - Santa Fé		Lúcia Maria Rodrigues Cavalcante (JOELMA ILDEFONSO - Presidente -9 9902-3126)	9 8508-1761	ijiocasadojoao@hotmail.com
06	Creche Inês Brasil (PRÉDIO PÚBLICO)	Rua Menor Jerônimo, 105 - Passaré		Maria Simone de Araújo	9 8533-7279	simoneaujo@hotmail.com
07	Creche Fazendo a Diferença	Rua Mutambo, 175. Jangurussu		Elisama Ravena Bezerra	9 9613-0906	elisamaravena@hotmail.com
08	Creche Jardim Encantado	Rua Ozélia Pontes, N° 187. Bairro José de Alencar.		Maria Neide dos Santos	9 8722-8596Whatsapp/ 98901-4299	mneidesantos62@hotmail.com
09	Creche Nova Esperança	Rua B, 311 - Conj Nova Esperança - Messjana		Maria Teresa da Silva Martins	98743.8561/ 98684-8719	crechenovaesperanca@gmail.com

10	Creche Novo Amanhecer	Rua Chico Mendes, 110 - Passaré		Francisca Almeida de Paiva Filha (AILA)	9 9803-0867	ailafb@gmail.com
11	Creche Núcleo de Vida (PRÉDIO PÚBLICO)	Rua 5, Nº350 - João Paulo II		Gabriela: 99247-8323 Gleiciene 998490108 (secret) MARIA IVANETE SILVA DAS NEVES	9 8755-5421/ 98908-8967	institutonvdfor taleza@gmail.com
12	Creche Pôr do Sol (PRÉDIO PÚBLICO)	Rua Zumbi, 430 - Coaçu, Conj. Pôr do Sol	3276.3024	Maria Luciana de Sousa Lopes	98738-8677	edylu9@yahoo.com.br
13	Creche Regina de Isabel (PRÉDIO PÚBLICO)	Rua G, Tv H. 3120 . Barroso		Eliana Rocha de Freitas	98798.2212	rocha.freitas2011@bol.com.br
14	Creche Santa Luzia	Rua Luis Bento, Nº290. Bairro Pedras.		Simone Silva 98636-7226 (Associação) 9667-2757/Rafael Vicente da Costa	9 8636-7226/ 98849-7027	simone.siva929@gmail.com
15	São Judas Tadeu	Rua 03, nº 78 - João Paulo II	3269.6677	Helédia Gomes Linhares	98706-5843	hlinhares@gmail.com
16	Creche União da Paupina	Rua Luis Francisco Xavier, 1113 - Paupina		Francisca Glaucia Lopes	98630.6822	glaucajbs@hotmail.com
17	Creche Sonho de Criança	Rua Irmãos Olímpio, 197. Parque Santa Filomena.		Liduína Cristiane Lima de Sousa Silva	98846-6936	sousacristiane696@gmail.com
18	Creche São Miguel	Rua Bonfim Junior, 667 - Parque São Miguel	3276-7355	GILENE ROCHA DE FARIAS	98744-0114	gilenerocha@hotmail.com
19	Creche Canaã	Rua Shirley Girão, 650. Passaré		Luana Santos Ferreira	9 9353-3549	coordenacao.creche@institucananaa.com.br
20	Casinha dos Sonhos	Rua Frei Henrique, 37. Messejana		Lia	9 8726-2775	francilurdesso <u>uza@gmail.com</u>

Fonte: Distrito de Educação 6

ANEXO B – ESPELHO DO PROCESSO DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA JUNTO À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA

Detalhes do Processo ✕

Dados Gerais :

Número : P868371/2019
Local Atual : SME/COEI
Status :
Proprietário : SME/COAD/CELOG/PROT-CENTRAL*
Tipo : Protocolo De Documentos Externo Interno
Assunto : Solicitações Diversas
Dt. Abertura :
Observação : SOLICITO AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA
Prioridade : Ordinário (Normal)
Corpo : SOLICITO AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Dados Manifestante :

Tipo : Servidor Efetivo
CPF :
Nome : Rosalina Rocha Araújo Moraes
Sexo : Feminino
Telefones :
Localidade :
Endereço :

fonte: sítio canal do servidor

(<https://servidor.sepog.fortaleza.ce.gov.br/sistema/processos>)

ANEXO C - FOLHA DE ROSTO DO PROJETO CADASTRADO NA PLATAFORMA BRASIL

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: A ESCUTA NA DOCÊNCIA COM BEBÊS EM CONTEXTO DE CRECHE NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA, CEARÁ: EM BUSCA DE UMA COMPREENSÃO HERMENÊUTICA			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 3			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7, Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: ROSALINA ROCHA ARAUJO MORAES			
6. CPF: ██████████		7. Endereço (Rua, n.º): ██	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: ██████████	10. Outro Telefone:	11. Email: ██████████
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: ____ / ____ / ____		_____	
		Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal do Ceará/ PROPESQ		13. CNPJ:	14. Unidade/Orgão:
15. Telefone: (85) 3366-8338		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: _____		CPF: _____	
Cargo/Função: _____			
Data: ____ / ____ / ____		_____	
		Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

Fonte: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>

ANEXO D - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A ESCUTA NA DOCÊNCIA COM BEBÊS EM CONTEXTO DE CRECHE NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA, CEARÁ: EM BUSCA DE UMA COMPREENSÃO

Pesquisador: ROSALINA ROCHA ARAUJO MORAES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 22873719.0.0000.5054

Instituição Proponente: Universidade Federal do Ceará/ PROPESQ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.706.370

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa tem como tema central a escuta como aspecto fundamental de uma educação infantil emancipadora. Entretanto, o pesquisador responsável apresenta a dificuldade de aplicar a escuta na educação de bebês pela ausência ou incipiência da fala. A pesquisa baseia-se na Hermenêutica filosófica de Gadamer. O pesquisador principal defende a hipótese de que a dificuldade das professoras de bebês de escutarem as crianças está associada a falta de tempo, no cotidiano institucional, para realizar essa escuta e a inexistência de um espaço para elas próprias sejam escutadas em suas angústias e anseios, o que lhes favoreceria a tomada de consciência sobre suas falhas e a necessidade de mudança postural. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica. O universo da pesquisa serão as professoras de bebês (de turmas de Infantil I) da rede municipal de ensino de Fortaleza, Ceará. Uma vez que se trata de pesquisa qualitativa etnográfica, o que exige um aprofundamento da análise, elegeu-se uma amostra não-probabilística (intencional) composta por duas professoras regentes (professora de maior carga horária e professora de menor carga horária) e uma assistente educacional, todas lotadas na turma Infantil I do Centro de Educação Infantil [REDACTED] localizado no bairro Paupina, na Regional VI, em Fortaleza. O pesquisador responsável adotará como procedimentos: a observação participante com registro escrito em diário de campo e de imagem estática com câmera fotográfica digital; autoscopia com registro de áudio em gravador digital de som e registro em vídeo com câmera filmadora digital; e, entrevista com registro com registro de áudio em gravador digital de

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Município: FORTALEZA

CEP: 60.430-275

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 3.706.370

som. Serão realizadas 20 sessões 4 horas contemplando as práticas das três educadoras que atendem ao agrupamento de bebês (turma infantil 1), totalizando 80 horas de observação. O procedimento de autoscopia se seguirá às observações, quando espera-se que as professoras já estejam a vontade com a presença da pesquisadora no contexto da sala de referência. Nesta pesquisa, para além de utilizar o vídeo como forma de registro, pretendo fazer uso de seu potencial formativo ao promover espaço de escuta e autoescuta às professoras, favorecendo a reflexão e tomada de consciência das colaboradoras deste estudo acerca da escuta. Esse procedimento se dará mediante a realização de 12 sessões de videogravação das práticas docentes e 9 sessões autoscópicas com as três colaboradoras. Por fim serão realizadas as entrevistas em formato de sessões de diálogo. Realizar-se-ão Três sessões de cerca de duas horas sendo cada uma com uma das educadoras. O objetivo é dialogar sobre pontos identificados através da observação e da autoscopia como fundamentais à uma compreensão da escuta na docência com bebês. Será realizada análise interpretativa ancorada na hermenêutica filosófica.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário: Compreender a escuta na docência com bebês no âmbito de uma creche pública, no município de Fortaleza, CE.

Objetivos secundários: Desvelar aspectos da escuta aos bebês nas práticas docentes de professoras de uma creche pública; Analisar concepções de professoras de uma creche pública sobre a escuta aos bebês; Conhecer percepções das docentes sobre as próprias posturas de escuta aos bebês atendidos na creche.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os participantes estão sujeitos a riscos relacionados ao aspecto emocional das participantes. Ao relatarem, visualizarem imagens e refletirem sobre suas práticas as professoras poderão acessar e tomar consciência de conteúdos emocionais, o que pode lhes trazer algum desconforto. Nestes casos, os procedimentos serão interrompidos imediatamente para que se possa dar contenção a essa situação. A viabilidade de continuidade do procedimento ou sua exclusão definitiva do processo serão discutidas e avaliadas posteriormente entre pesquisadora e colaboradoras.

Benefícios: Os benefícios desta pesquisa residem na possibilidade de o participante (professor) refletir sobre sua formação pessoal e profissional, rever práticas e posturas docentes, favorecendo um processo autoformativo. Destaca-se ainda, contribuições ao campo educacional através da

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Telefone: (85)3366-8344

Município: FORTALEZA

CEP: 60.430-275

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 3.706.370

produção de conhecimento científico na área da docência em educação infantil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta tema relevante. Objeto de estudo é adequadamente fundamentado em revisão bibliográfica ampla e atual. Objetivos estão apresentados e são claros e factíveis. Métodos apresenta adequada descrição dos participantes, procedimentos e análises.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados e estão de acordo com a Resolução 510/2016 e a Resolução 466/2012.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa não apresenta pendências éticas ou documentais.

Considerações Finais a critério do CEP:

A pesquisadora deve enviar a este CEP o relatório final ao concluir a pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1375315.pdf			Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSIVEIS_31_10_19.pdf		ROSALINA ROCHA ARAUJO MORAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2_TCLE_PROFESSORAS_31_10_19.pdf		ROSALINA ROCHA ARAUJO MORAES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_DA_INSTITUICAO.pdf		ROSALINA ROCHA ARAUJO MORAES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.pdf		ROSALINA ROCHA ARAUJO MORAES	Aceito
Outros	CURRICULO_LATES.pdf		ROSALINA ROCHA ARAUJO MORAES	Aceito
Outros	CARTA_DE_SOLICITACAO_DE_APRECIACAO.pdf		ROSALINA ROCHA ARAUJO MORAES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf		ROSALINA ROCHA ARAUJO MORAES	Aceito
Orçamento	DECLARACAO_DE_ORCAMENTO.pdf		ROSALINA ROCHA	Aceito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Telefone: (85)3366-8344

Município: FORTALEZA

CEP: 60.430-275

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 3.706.370

Orçamento	DECLARACAO_DE_ORCAMENTO.pdf		ARAUJO MORAES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DE_CONCORDANCIA.pdf		ROSALINA ROCHA ARAUJO MORAES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf		ROSALINA ROCHA ARAUJO MORAES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000
Bairro: Rodolfo Teófilo CEP: 60.430-275
UF: CE Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3366-8344 E-mail: coomepe@ufc.br

**ANEXO E – PARQUE ESCOLAR DE FORTALEZA: PARTE REFERENTE À
EDUCAÇÃO INFANTIL 2021**



**RELAÇÃO DAS UNIDADES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE
FORTALEZA
AGOSTO / 2021**

TIPO	DISTRITO	INEP	COD	UNIDADE ESCOLAR	ENDEREÇO	BAIRRO	CEP
CEI	I	–	7179	CEI AGOSTINHO MOREIRA E SILVA	RUA PERI, 20	BARRA DO CEARÁ	60331-270
CEI	I	–	7279	CEI ALDEIDES REGIS	RUA IRINEU DE SOUSA, 188	CRISTO REDENTOR	60337-180
CEI	I	–	7247	CEI ARLENE ALBERES MEDEIROS	RUA MARIA ZENÓBIA CARNEIRO, 299	VILA VELHA	60345-825
CEI	I	–	7016	CEI CASIMIRO JOSE DE LIMA FILHO	AV. FRANCISCO SÁ, 6449	BARRA DO CEARÁ	60330-878
CEI	I	–	7404	CEI DOIS DE DEZEMBRO	RUA ARAQUÉM, 860	BARRA DO CEARÁ	60331-120
CEI	I	–	7237	CEI DOM HELDER CAMARA	RUA FREI ODILON, 623	FLORESTA	60336-190
CEI	I	–	7387	CEI SECRETARIO PAULO PETROLA	RUA JACINTO DE MATOS, 906	JACARECANGA	60310-210
CEI	I	–	7178	CEI MARIA MARIZA MENDES DE CARVALHO	RUA RAIMUNDO CUNHA, 1174	VILA VELHA	60345-151
CEI	I	–	7814	CEI MARIO QUINTANA	RUA TETA, 900	VILA VELHA	60349-350
CEI	I	–	7280	CEI MOURA BRASIL	RUA ADARIAS DE LIMA, 378	MOURA BRASIL	60010-130
CEI	I	–	7314	CEI MARIA ROSELI LIMA MESQUITA	TV. LUIZ GUIMARÃES, 261	FLORESTA	60336-150

CEI	I	-	7015	CEI PROFESSOR JOSE REBOUCAS MACAMBIR A	RUA CARIÚS, 200	JARDIM GUANABARA	60346-271
CEI	I	-	8083	CEI RACHEL DE QUEIROZ	TV. AURELIO LAVOR, 99	BARRA DO CEARÁ	60312-180
CEI	I	-	7315	CEI JESUS CRISTO	RUA ALBERTO FERREIRA, 564	JARDIM IRACEMA	60341-140
CEI	I	-	7147	CEI TERTULIANO CAMBRAIA	RUA MONSENHOR ROSA, 947	CARLITO PAMPLONA	60310-440
CEI	I	-	7014	CEI VIRGILIO TAVORA	AV. MONSENHOR HÉLIO CAMPOS, S/N	CRISTO REDENTOR	60336-800
CEI	I	-	8271	CEI VILA DO MAR	RUA DR. JOSÉ ROBERTO SALES, S/N	BARRA DO CEARÁ	60332-810
CEI	I	-	8320	CEI JOAO MARCAL MESQUITA	RUA ROCHA POMBO, 370	FLORESTA	60336-200
CEI	I	-	8323	CEI MARISTELA DA FROTA CAVALCANTE	AV. L, 1000 (CONJUNTO DOS BANCÁRIOS)	VILA VELHA	60348-540
CEI	I	-	8026	CEI NOSSA SENHORA DA APARECIDA	RUA TERESA CRISTINA, 100	CENTRO	60015-140
CEI	I	-	7533	CEI SAO RAFAEL	RUA DOS TABAJARAS, 480	PRAIA DE IRACEMA	60060-510
CEI	I	-	8121	CEI 11 DE AGOSTO	RUA ALBERTO FERREIRA, 1790	JARDIM IRACEMA	60341-140
CRC	I	-	7421	CRECHE AMADEU BARROS LEAL	AV. FILOMENO GOMES, 110	JACARECANGA	60010-280
CRC	I	-	8128	CRECHE ANJOS DE DEUS	RUA DONA MENDINHA, 191	CRISTO REDENTOR	60337-385
CRC	I	-	7419	CRECHE ARPOADOR	RUA GRITO DE ALERTA, 136	BARRA DO CEARÁ	60332-070
CRC	I	-	7453	CRECHE PEQUENO POLEGAR	RUA MOACIR, 45	BARRA DO CEARÁ	60332-650
CRC	I	-	8090	CRECHE CONVENIAD	RUA PAULO XENOFONTE, 1037	VILA VELHA	60345-156

				A TIA TOINHA			
CRC	I	-	8334	CRECHE VOVO TONICO	RUA DR. HUGO ROCHA, 212	ÁLVARO WEYNE	60335-770
CRC	I	-	8335	CRECHE VOVO IOLETE	RUA IRINEU DE SOUSA, 197	ÁLVARO WEYNE	60337-180
CRC	I	-	8346	CRECHE CONSTRUINDO O FUTURO	RUA OTÁVIO PARANHOS, 35	JARDIM IRACEMA	60341-515
CRC	I	-	8347	CRECHE SONHO INFANTIL 2	RUA RINCÃO, 79	FLORESTA	60340-420
CEI	II	-	8274	CEI JOSE DIAS MACEDO	RUA JAGUARIBE, 77	ALDEOTA	60125-020
CEI	II	-	7317	CEI ALMERINDA DE ALBUQUERQUE	TRAVESSA LIBERTADOR, 57	TAUAPE	60130-720
CEI	II	-	7405	CEI DARCY RIBEIRO	RUA FAUSTO CABRAL, 357	VICENTE PINZÓN	60175-415
CEI	II	-	7407	CEI DOM ALOISIO LORSCHIEDER	AV. SENADOR CARLOS JEREISSATI, 325	PRAIA DO FUTURO I	60182-425
CEI	II	-	7984	CEI FREI AGOSTINHO FERNANDES	AV. CÉSAR CALS, 2370	PRAIA DO FUTURO I	60182-405
CEI	II	-	7028	CEI FREI TITO DE ALENCAR LIMA	AV. CLÓVIS ARRAIS MAIA, 6470	PRAIA DO FUTURO II	60183-696
CEI	II	-	7979	CEI GODOFREDO DE CASTRO FILHO	AV. JOSÉ SABÓIA, 905	CAIS DO PORTO	60180-480
CEI	II	-	8382	CEI LUIS COSTA	RUA JAIME LEONEL, 156	ENGENHEIRO LUCIANO CAVALCANTE	60810-480
CEI	II	-	7995	CEI MARIA FELICIO LOPES	RUA JOSÉ SETUBAL PESSOA, 480	CAIS DO PORTO	60180-560
CEI	II	-	7386	CEI MENINO MALUQUINHO	AV. ENGENHEIRO ALBERTO SÁ, 52	PAPICU	60175-395
CEI	II	-	7240	CEI PROFESSOR FRANCISCO MAURICIO	RUA B, 50, LOTEAMENTO PARQUE AMARALINA	EDSON QUEIROZ	60813-020

				DE MATTOS DOURADO			
CEI	II	-	7986	CEI PROFESSOR MANUEL EDUARDO PINHEIRO CAMPOS	RUA MIRIÚ, 500	EDSON QUEIROZ	60836-050
CEI	II	-	7181	CEI PROFESSORA AIDA SANTOS E SILVA	TRAVESSA JUQUERI, 46	VICENTE PINZÓN	60183-060
CEI	II	-	7013	CEI PROFESSORA ANTONIETACALS	RUA JÚLIA VASCONCELOS, 67	TAUAPE	60120-320
CEI	II	-	7125	CEI PROFESSORA BELARMINA CAMPOS	RUA DOUTOR MANOEL RODRIGUES, 840	VICENTE PINZÓN	60181-805
CEI	II	-	7408	CEI PROFESSORA MARIA ODNILRA CRUZ MOREIRA	RUA VITÓRIA DA CONQUISTA, 1441	MANUEL DIAS BRANCO	60191-670
CEI	II	-	7678	CEI JOSE CARLOS DE PINHO	RUA TEODORO DE PAIVA, 707	ENGENHEIRO LUCIANO CAVALCANTE	60811-275
CEI	II	-	8191	CEI PADRE JOSE NILSON	RUA AÍDA BALAIÓ, 100	VICENTE PINZÓN	60181-274
CEI	II	-	8270	CEI SAO VICENTE DE PAULO	RUA DO ROSÁRIO, 24	ALDEOTA	60135-310
CRC	II	-	8134	CRECHE FILIPPO SMALDONE	RUA ADOLFO SIQUEIRA, 273	JOAQUIM TÁVORA	60135-140
CRC	II	-	6891	CRECHE SAO GABRIEL	RUA ANA GONÇALVES, 141	TAUAPE	60130-490
CRC	II	-	7422	CRECHE SONHO INFANTIL	RUA ESTRELA DO ORIENTE, 151	VICENTE PINZÓN	60181-140
CRC	II	-	8020	CRECHE VIDA VIDEIRA	RUA SÃO JOAO DEL REI, 1764	SAPIRANGA /COITÉ	60833-285
CRC	II	-	8216	CRECHE SAMURA	RUA EUCLIDES ONOFRE DE SOUSA, 1500	SAPIRANGA /COITÉ	60833-252
CRC	II	-	8217	CRECHE CASA DE AFONSO E MARIA	RUA ESTAFETA, 10	VICENTE PINZÓN	60182-105

CRC	II	-	8337	CRECHE NOVIDADE DE VIDA	RUA DR. WALDEMAR DE ALCÂNTARA, 2540	SAPIRANGA /COITÉ	60833-241
CRC	II	-	8285	CRECHE TIA KAROL	RUA FIRMO ANANIAS CARDOSO, 2540	SAPIRANGA /COITÉ	60833-331
CRC	II	-	8467	CRECHE CLUBINHO VIVA VIDA	RUA VEREADOR JOSÉ MONTEIRO, 565	CAIS DO PORTO	60180-120
CEI	III	-	7235	CEI PROFESSOR MARTINZ DE AGUIAR	RUA BERNARDO PORTO, 470	MONTE CASTELO	60320-570
CEI	III	-	7667	CEI ROCHA LIMA	RUA ERETIDES MARTINS 977	SÃO GERARDO	60320-350
CEI	III	-	7176	CEI DOM JOSE TUPINAMBA DA FROTA	RIO GRANDE DO SUL, S/N	BELA VISTA	60441-145
CEI	III	-	7206	CEI JOAQUIM NOGUEIRA	RUA SÃO VICENTE DE PAULA, 250 A	ANTÔNIO BEZERRA	60352-370
CEI	III	-	7270	CEI JOSE CARLOS DA COSTA RIBEIRO	RUA PIO SARAIVA, 335	QUINTINO CUNHA	60352-470
CEI	III	-	7165	CEI MURILO SERPA	RUA MACEIÓ, 628	DOM LUSTOSA	60526-175
CEI	III	-	6878	CEI MURILO SERPA - UND II	RUA CORONEL MATOS DOURADO, 1270	PICI	60510-692
CEI	III	-	6856	CEI PROFESSOR CLODOALDO PINTO	RUA BARVARTH BEZERRA, 100	PADRE ANDRADE	60356-400
CEI	III	-	7246	CEI PROFESSOR DENIZARD MACEDO DE ALCANTARA	RUA M ^a JOSÉ TEIXEIRA, 300	OLAVO OLIVEIRA	60351-230
CEI	III	-	7396	CEI PROFESSOR JOSE SOBREIRA DE AMORIM	RUA ESTRADA DO PICI, 1083	HENRIQUE JORGE	60510-206
CEI	III	-	8012	CEI SANTA MARIA	RUA CUIABÁ, 1465	HENRIQUE JORGE	60510-182

CEI	III	-	7425	CEI SAO CARLOS	RUA DOS PESCADORES , 188	QUINTINO CUNHA	60352-640
CEI	III	-	8222	CEI BERGSON GURJAO DE FARIAS	AV. SENADOR FERNANDES TÁVORA, 2500	DOM LUSTOSA	60510-290
CEI	III	-	8321	CEI ALTAMIR FERNANDES CORREAS LEITE	TV. QUÊNIA, 50	PADRE ANDRADE	60360-436
CEI	III	-	7126	CEI JOSE BATISTA DE OLIVEIRA	RUA MINAS GERAIS, S/N	PANAMERICANO	60441-035
CEI	III	-	7242	CEI PAULO SARASATE	RUA PEDRO MUNIZ, 250	DEMÓCRITO ROCHA	60440-060
CEI	III	-	7589	CEI MURILO AGUIAR	RUA VINTE E QUATRO DE OUTUBRO, 1063	GENIBAÚ	60534-130
CEI	III	-	8198	CEI MARIA TEREZINHA DE CARVALHO HOLANDA	AV I, S/N	GENIBAÚ	60533-671
CEI	III	-	8329	CEI JORNALISTA NENO CAVALCANTE	RUA 725, S/N	CONJUNTO CEARÁ II	60531740
CEI	III	-	7343	CEI ANTONIA NATHALIA CRISTINA CHAVES MACIEL	RUA 910, S/N	CONJUNTO CEARÁ II	60532-510
CEI	III	-	8355	CEI ANTÔNIO VALDINAR DE CARVALHO CUSTÓDIO	RUA 202, S/N	CONJUNTO CEARÁ I	60530-260
CRC	III	-	7420	CRECHE FAVO DE MEL	RUA DOUTOR ALMEIDA FILHO, 326	MONTE CASTELO	60320-510
CEI	III	-	8129	CEI JOSE SOBREIRA DE AMORIM II	RUA PORTO ALEGRE, 381	HENRIQUE JORGE	60510-205
CRC	III	-	8383	CRECHE VÓ MARIA DA PENHA	QUADRA E, 136 (CONJUNTO CASTELO BRANCO)	PRESIDENTE KENNEDY	60357-240
CRC	III	-	7427	CRECHE APRISCO	RUA MONSENHOR FURTADO, 759	RODOLFO TEÓFILO	60430-355

CRC	III	–	7426	CRECHE CRIANÇA FELIZ	RUA PIO SARAIVA, 168	QUINTINO CUNHA	60352-470
CRC	III	–	7928	CRECHE ESTRELA DA MANHA	RUA CUIABÁ, 2265	HENRIQUE JORGE	60510-182
CRC	III	–	7929	CRECHE IRMA FABIA	RUA DIOGO CORREIA, 684	JOÃO XXIII	60525-580
CRC	III	–	7902	CRECHE JOAO DE DEUS	AV. MISTER HULL, 5437	ANTÔNIO BEZERRA	60356-675
CRC	III	–	7221	CRECHE MARIA DA HORA	AV. CEL MATOS DOURADO, 385	HENRIQUE JORGE	60360-590
CRC	III	–	7424	CRECHE NOVA VIDA	AV. GONÇALVES DIAS, 449	RODOLFO TEÓFILO	60431-145
CRC	III	–	7445	CRECHE PARAISO	RUA BENJAMIN CONSTANT, 497	PICI	60441-410
CRC	III	–	7428	CRECHE PEQUENA BIA	RUA BARÃO DE COTEGIPE, 522	AUTRAN NUNES	60526-730
CRC	III	–	7342	CRECHE TIA EURICE	RUA ARACAJÚ, 1863	JOÃO XXIII	60525-580
CRC	III	–	8027	CRECHE TIA MARIQUINH A	RUA LORENA, 220	PICI	60440-540
CRC	III	–	8173	CRECHE ESPACO DA SABEDORIA	RUA TOMÁS CAVALCANTE, 72	AUTRAN NUNES	60526-550
CRC	III	–	8286	CRECHE TIA SILENE DE OLIVEIRA	TV. 23 DE MARÇO, 10	PICI	60512-040
CRC	III	–	8287	CRECHE NOSSA SENHORA DO LIBANO	RUA CAPITÃO FRANCISCO PEDRO, 1431	RODOLFO TEÓFILO	60430-372
CRC	III	–	8338	CRECHE SEMEANDO O SABER	RUA MAJOR CELESTINO, 1040	ANTÔNIO BEZERRA	60361-130
CRC	III	–	6909	CRECHE IRMAOS FIRMO	RUA 1096, 15A	CONJUNTO CEARÁ II	60533-230
CRC	III	–	7433	CRECHE NOSSA SENHORA DE FATIMA	RUA 1107, S/N	CONJUNTO CEARÁ I	60533-270
CRC	III	–	7261	CRECHE SEMENTE DA LIBERDADE	RUA MESTRE ANDRÉ, 155	GENIBAÚ	60534-440
CRC	III	–	8477	CRECHE TIA NEIDE	RUA 448, F, S/N	CONJUNTO CEARÁ I	60531-180

CEI	IV	-	8345	CEI PROFESSOR ERASMO DA SILVA PITOMBEIRA	RUA E, S/N (LOT. EXP 1)	PARQUE DOIS IRMÃOS	60745-560
CEI	IV	-	7977	CEI JORNALISTA IVONETE MAIA	RUA MANOEL DE AGUIAR PONTES, 1525	BOA VISTA/CAST ELÃO	60867-695
CEI	IV	-	7368	CEI ODILON GONZAGA BRAVEZA	AV. ALBERTO CRAVEIRO, 1480 B	BOA VISTA/CAST ELÃO	60861-212
CEI	IV	-	7238	CEI ODILON GONZAGA BRAVEZA - UND II	RUA MAESTRO NÉO MIRANDA, 220	BOA VISTA/CAST ELÃO	60867-530
CEI	IV	-	8231	CEI TEODORA MARIA DA SILVA	RUA QUATRO IRMÃOS, S/N	BOA VISTA/CAST ELÃO	60861-045
CEI	IV	-	8330	CEI AUDIFAX RIOS	RUA A, S/N	DIAS MACÊDO	60860-405
CEI	IV	-	8425	CEI PROFESSOR CARLOS ROBERTO MARTINS RODRIGUES	RUA 16 C, S/N	PREFEITO JOSÉ WALTER	60748-445
CEI	IV	-	7256	CEI ALGODÃO DOCE	RUA JOSE QUEIROZ PORTO, 25	PARANGABA	60740-120
CEI	IV	-	7432	CEI ARI DE SA CAVALCANTE	RUA FCA. MARIA DA CONCEIÇÃO, 241	PLANALTO AYRTON SENNA	60760-310
CEI	IV	-	7403	CEI FILGUEIRAS LIMA	RUA MAJOR WEYNE, 100	JARDIM AMÉRICA	60415-730
CEI	IV	-	8257	CEI FILGUEIRAS LIMA - UND II	TV. NOVA AURORA, 96	JARDIM AMÉRICA	60410-470
CEI	IV	-	7276	CEI HAROLDO JORGE BRAUN VIEIRA	RUA MARTE, S/N	AEROPORTO	60422-580
CEI	IV	-	7911	CEI MADRE TERESA DE CALCUTA	RUA CAPITÃO BATISTA, S/N	ISABEL	60415-255
CEI	IV	-	7029	CEI MARCOS VALENTIM PEREIRA DE SOUZA	RUA FREIRE ALEMÃO, 91	SERRINHA	60742-110
CEI	IV	-	7073	CEI MARIA DE	RUA GIRASSOL, 649	ITAPERI	60714-445

				CARVALHO MARTINS			
CEI	IV	_	7189	CEI MARIA ZELIA CORREIA DE SOUZA	RUA ANTÔNIO PEREIRA, 1495	PLANALTO AYRTON SENNA	60766-295
CEI	IV	_	6844	CEI PADRE MARCELINO ZANELLA	RUA INGLATERRA, 222	ITAPERI	60714-150
CEI	IV	_	7018	CEI PAPA JOAO XXIII	RUA TREZE DE ABRIL, 595 A	VILA UNIÃO	60411-055
CEI	IV	_	8065	CEI PEDRO BOCA RICA	RUA D, S/N	PREFEITO JOSÉ WALTER	60751-265
CEI	IV	_	7249	CEI PRESIDENTE E MEDICI	RUA ENG. EDMUNDO ALMEIDA FILHO, 218	PARREÃO	60410-374
CEI	IV	_	8089	CEI PROFESSOR JOSE VALDEVINO DE CARVALHO	AV. GODOFREDO MACIEL, 522	PARANGABA	60710-000
CEI	IV	_	7019	CEI PROJETO NASCENTE	RUA BETEL, S/N	DENDÊ	60714-612
CEI	IV	_	6849	CEI RACHEL DE QUEIROZ *	RUA 41, S/N	PREFEITO JOSÉ WALTER	60750-550
CEI	IV	_	7022	CEI ROGACIANO LEITE	AV. J, 1488	PREFEITO JOSÉ WALTER	60750-090
CEI	IV	_	7127	CEI TEODORICO BARROSO	RUA HELVÉCIO MONTE, 751	VILA UNIÃO	60420-040
CEI	IV	_	7017	CEI VICENTE FIALHO	RUA IRMÃ BAZET, 193	MONTESE	60420-670
CEI	IV	_	8138	CEI MARIA DE CARVALHO MARTINS - UNDA II	RUA VI, S/N (CONJUNTO OITO DE SETEMBRO)	SERRINHA	60744-870
CEI	IV	_	8278	CEI GENERAL MANOEL CORDEIRO NETO	PROFESSOR VICENTE SILVEIRA, 1600	VILA UNIÃO	60410-672
CEI	IV	_	8327	CEI AUGUSTO PONTES	RUA HOLANDA, S/N	DENDÊ	60712165
CEI	IV	_	8333	CEI PROFESSORA HELEY DE ABREU SILVA BATISTA	RUA PARAGUAÇU, S/N	SERRINHA	60742-755

CEI	IV	-	8424	CEI MARIA LETICIA MOTA MOREIRA	RUA 15 C, S/N	PREFEITO JOSÉ WALTER	60748-444
CEI	IV	-	7035	CEI FRANCISCO ANDRADE TEOFILIO GIRAÓ	RUA DOM ANTÔNIO LUSTOSA, 191	PASSARÉ	60862-070
CEI	IV	-	7895	CEI INFANTE ROSALINA RODRIGUES	AV II , 800	PARQUE DOIS IRMÃOS	60745-510
CEI	IV	-	7239	CEI MANUEL LIMA SOARES	RUA 130, 60, CONJUNTO TUPÃ MIRIM	PARQUE DOIS IRMÃOS	60744-640
CEI	IV	-	7038	CEI MARIA DAS DORES DE SOUSA	RUA MARIA MIRTES PEREIRA, 1005	PASSARÉ	60867-060
CRC	IV	-	7927	CRECHE RAINHA DA PAZ	RUA TORRES DE MELO, 689	DIAS MACÊDO	60860-370
CRC	IV	-	7444	CRECHE RENASCER	AV. ALBERTO CRAVEIRO, 2222	BOA VISTA/CAST ELÃO	60861-212
CRC	IV	-	8023	CRECHE SEMENTE DO AMANHA	RUA CAP. JOAO FERREIRA, 954	DIAS MACÊDO	60860-220
CRC	IV	-	7865	CRECHE IRMA GIULIANA GALLI	RUA PADRE NÓBREGA, S/N	SERRINHA	60741-410
CRC	IV	-	7930	CRECHE CONVENIAD A PARAISO DA CRIANCA	RUA EINSTEIN, 6	VILA PERI	60730-145
CRC	IV	-	7931	CRECHE CONVENIAD A VO ESTEFANIA	AV. E, 635	PREFEITO JOSÉ WALTER	60750-040
CRC	IV	-	8174	CRECHE AMANHECE R FELIZ	AV. K, 50	PREFEITO JOSÉ WALTER	60750-100
CRC	IV	-	8340	CRECHE CRIANCA ESPERANC A 2	RUA DO SOL , 205	PLANALTO AYRTON SENNA	60766-160
CRC	IV	-	8384	CRECHE GOTAS DE AMOR	RUA ANTÔNIO BOTELHO, 715	SERRINHA	60741-110
CRC	IV	-	8388	CRECHE CANAÃ	RUA SHIRLEY GIRÃO, 650	PASSARÉ	60744-325

CRC	IV	-	7932	CRECHE NOVO AMANHECER	RUA CHICO MENDES, 110	PASSARÉ	60862-330
CRC	IV	-	7296	CRECHE ANDRE LUIS	AV. PRESIDENTE COSTA E SILVA, 5255	PASSARÉ	60862-515
CRC	IV	-	7441	CRECHE INES BRASIL	RUA MENOR JERÔNIMO, 105	PASSARÉ	60868-714
CRC	IV	-	7443	CRECHE REGINA DE FATIMA	RUA REGINA DE ISABEL, 3120	PASSARÉ	60862-460
CRC	IV	-	8446	CRECHE NOSSO JARDIM	RUA JOÃO SORONGO, 254	JARDIM AMÉRICA	60416-000
CRC	IV	-	8468	CRECHE PLANETA DE CORES	RUA 48, 231	PREFEITO JOSÉ WALTER	60750-620
CRC	IV	-	8469	PEQUENOS PASSINHOS	RUA TORRES DE MELO, 267	DIAS MACÊDO	60860-370
CRC	IV	-	8470	CRECHE TIA LELEU 2	RUA BARBACENA, 297	PARQUE DOIS IRMÃOS	60761-210
CEI	V	-	7109	CEI FRANCISCA FERNANDES MAGALHÃES	RUA VITAL BRASIL, S/N	BONSUCES SO	60541-705
CEI	V	-	7180	CEI ANTONIO DIOGO DE SIQUEIRA	RUA MANUEL ANTÔNIO LEITE, 703	BONSUCES SO	60545-300
CEI	V	-	7415	CEI 15 DE OUTUBRO	RUA MENINO JESUS DE PRAGA, 192	BONSUCES SO	60520-600
CEI	V	-	8284	CEI 15 DE OUTUBRO - UND II	RUA GUARANI, 2030	BONSUCES SO	60520-494
CEI	V	-	7269	CEI HILZA DIOGICALS	RUA SILVINO, 31	NOVO MONDUBIM	60764-045
CEI	V	-	7024	CEI JOAO ESTANISLAU FACANHA	RUA HOLANDA, 870	JARDIM CEARENSE	60712-165
CEI	V	-	7371	CEI JOAO HILDO DE CARVALHO FURTADO	AV. C, S/N (CONJUNTO ARACAPÉ)	ARACAPÉ	60765-052
CEI	V	-	8017	CEI JOAO HILDO DE CARVALHO FURTADO - UND II	RUA POLIANA, S/N	ARACAPÉ	60764-600
CEI	V	-	7212	CEI JONATHAN DA ROCHA	RUA ÉRICO VENEFRIDO MELO, 89	MONDUBIM	60764-455

				ALCOFORA DO			
CEI	V	-	7023	CEI MARIA BEZERRA QUEVEDO	RUA 106, 114, CONJUNTO NOVO MONDUBIM	NOVO MONDUBIM	60764-290
CEI	V	-	7392	CEI MARIA HERCILIA EVANGELISTA MARTINS	RUA 03, 300, LOTEAMENTO PARQUE SANTANA I	MONDUBIM	60767-630
CEI	V	-	7250	CEI PROFESSOR JACINTO BOTELHO	RUA CEL. MANOEL ALBANO, 288	MONDUBIM	60711-465
CEI	V	-	7065	CEI PROFESSOR OSMIRIO DE OLIVEIRA BARRETO	RUA 10, S/N, CONJUNTO SÍTIO CÓRREGO	MONDUBIM	60752-110
CEI	V	-	8352	CEI HENRIQUE VENÂNCIO DA SILVA	RUA OSORIO CORREIA, S/N	PARQUE PRESIDENTE E VARGAS	60765-515
CEI	V	-	6815	CEI REITOR ANTONIO MARTINS FILHO	RUA HUMBERTO LOMEU, 1222	GRANJA PORTUGAL	60541-112
CEI	V	-	7967	CEI REITOR ANTONIO MARTINS FILHO - UND II	RUA HUMBERTO LOMEU, 1220	GRANJA PORTUGAL	60541-112
CEI	V	-	7187	CEI CHICO ANYSIO	RUA ALVES BEZERRA, 739	SIQUEIRA	60736-130
CEI	V	-	7236	CEI PROFESSORA ANTONIA MARIA DE LIMA	RUA GERALDO BARBOSA, 3923	GRANJA LISBOA	60540-344
CEI	V	-	7092	CEI FLORIVAL ALVES SERAINE	RUA JOSÉ ASSIS DE OLIVEIRA, 1324	CANINDEZINHO	60731-452
CEI	V	-	7973	CEI FRANCISCO EDMILSON PINHEIRO*	AV. H, 2115	GRANJA LISBOA	60533-667
CEI	V	-	8119	CEI NOGUEIRA	RUA P, S/N - LOTEAMENTO VERDE	SIQUEIRA	60732-449
CEI	V	-	7030	CEI JOAO MENDES DE ANDRADE	RUA DESCARTES BRAGA, 4222	GRANJA LISBOA	60540-096
CEI	V	-	7896	CEI JORNALISTA	RUA JOSÉ DANTAS PEREIRA, 336	CANINDEZINHO	60734-670

				DEMOCRITO DUMMAR			
CEI	V	-	7091	CEI MANOEL MALVEIRA MAIA	RUA XAVIER DA SILVEIRA, S/N	GRANJA LISBOA	61661-080
CEI	V	-	7267	CEI MARIA DOLORES PETROLA DE MELO JORGE	RUA PAULINO ROCHA, 1000	GRANJA LISBOA	60540-576
CEI	V	-	7434	CEI MARIA DOLORES PETROLA DE MELO JORGE - UND II	RUA SARGENTO BARBOSA, 851	GRANJA LISBOA	60540-491
CEI	V	-	7130	CEI ALAIDE AUGUSTO DE OLIVEIRA	RUA E, 187, CONJUNTO IMPERIAL	CONJUNTO ESPERANÇ A	60763-664
CEI	V	-	7039	CEI PADRE CICERO ROMAO BATISTA	RUA 106, 377	CONJUNTO ESPERANÇ A	60763-550
CEI	V	-	7341	CEI PROFESSOR JOSE CIRIO PEREIRA FILHO	RUA RUBI, S/N	SIQUEIRA	60732-495
CEI	V	-	7504	CEI PROFESSORA LIREDA FACO	RUA TRÊS CORAÇÕES, 735	GRANJA LISBOA	60540-441
CEI	V	-	7021	CEI RACHEL VIANA MARTINS	RUA TUCUNDUBA, 2703	GRANJA LISBOA	60540-121
CEI	V	-	7025	CEI RAIMUNDO MOREIRA SENA	RUA A, 106 (CONJ. NOVA RESIDÊNCIA)	GRANJA LISBOA	60546-100
CEI	V	-	7477	CEI ZILDA ARNS NEUMANN	RUA PEDESTRE XIII, 25 , CONJUNTO JARDIM FLUMINENSE	CANINDEZINH O	60734-290
CEI	V	-	8199	CEI MARIA LUIZA BARBOSA CHAVES	RUA OSCAR FRANÇA, 267	BOM JARDIM	60543-366
CEI	V	-	8290	CEI FRANCISCA DE ABREU LIMA	RUA C, S/N	SIQUEIRA	60736-300
CEI	V	-	8303	CEI PROFESSOR	RUA H, S/N (CONJ. NOVA RESIDÊNCIA)	GRANJA LISBOA	60546-170

				AGOSTINHO GOSSON			
CRC	V	—	7266	CRECHE SONHO DE CRIANCA 1	RUA VIDAL DE NEGREIROS, 359	JARDIM CEARENSE	60712-108
CRC	V	—	7898	CRECHE PEQUENOS BRILHANTES	RUA OTÁVIO LIMA, 90	ARACAPÉ	60764-545
CRC	V	—	8126	CRECHE PEQUENOS HEROIS	RUA DR. PROCÓPIO, 205	ARACAPÉ	60764-605
CRC	V	—	8175	CRECHE FELIZ AMANHECER	RUA 106, Nº 100	NOVO MONDUBIM	60764-290
CRC	V	—	8268	CRECHE CRIANCA FELIZ 2	RUA FRIÉZIO BARROSO, 800	MONDUBIM	60761-570
CRC	V	—	8341	CRECHE ALEGRIA DE CRIANCA	RUA DR. RAIMUNDO MAIA, 533	MONDUBIM	60761-520
CRC	V	—	8397	CRECHE TIA LELEU	RUA FRIÉZIO BARROSO, 326	MONDUBIM	60761-570
CRC	V	—	8385	CRECHE TIA AUGUSTA	RUA AMÉRICO ROCHA LIMA, 587	MANOEL SÁTIRO	60713-240
CRC	V	—	8386	CRECHE RAI DE LUZ	RUA JOSÉ ABÍLIO, 976	GRANJA PORTUGAL	60541-052
CRC	V	—	7907	CRECHE CRIANCA ESPERANCA	RUA DIVINA, S/N	SIQUEIRA	60736-120
CRC	V	—	7903	CRECHE DONA EULALIA UCHOA ALVES	RUA MATEUS LEMOS, 1190	GRANJA PORTUGAL	60540-805
CRC	V	—	8135	CRECHE ESPACO DA CRIANCA	RUA BOM JESUS, 2695	GRANJA LISBOA	60540-255
CRC	V	—	7899	CRECHE HOTELZINHO O ESPACO DA CRIANCA	RUA NOVA CONQUISTA, 406	BOM JARDIM	60543-355
CRC	V	—	8131	CRECHE IRMA LUIZA MENDES	AV. I, 897	GRANJA PORTUGAL	60533-675
CRC	V	—	8024	CRECHE JARDIM DA CRIANCA	RUA URUCUTUBA, 1156	BOM JARDIM	60543315

CRC	V	-	6915	CRECHE JOSE ORDELIO MENDES ALVES	RUA COSTA FREIRE, 2472	PARQUE SÃO JOSÉ	60730-255
CRC	V	-	7897	CRECHE MARIA PEQUENA	RUA PARANAGUÁ, 255	CANINDEZINHO	60734-155
CRC	V	-	7906	CRECHE NOVO MUNDO PIONEIRO	RUA 02, S/N	SIQUEIRA	60732-832
CRC	V	-	7146	CRECHE SANTO ANTONIO	RUA JOÃO RAMALHO, 475	PARQUE SÃO JOSÉ	60730-290
CRC	V	-	8130	CRECHE VIDA NOVA	RUA VALDEMAR PAES, 1208	BOM JARDIM	60545-055
CRC	V	-	8177	CRECHE ALIANCA	RUA MARIA DE JESUS, 10	SIQUEIRA	60731-710
CRC	V	-	8218	CRECHE PROJETO JOAZINHO	RUA FERNANDO FARIAS DE MELO, 1010	MANOEL SÁTIRO	60713-480
CRC	V	-	8288	CRECHE TIA MAZE	RUA AMÉRICO ROCHA LIMA, 776	MANOEL SÁTIRO	60713-240
CRC	V	-	8292	CRECHE SANTO ANTONIO II	RUA COMENDADOR GARCIA, 1817	PARQUE SÃO JOSÉ	60730-235
CRC	V	-	8342	CRECHE PEQUENO MUNDO DE FLORA	RUA ANTONIO NERY, 1350	GRANJA PORTUGAL	60545-232
CRC	V	-	8343	CRECHE PROFESSOR JOSE ENILSON	RUA NOVA CONQUISTA, 692	BOM JARDIM	60543-355
CRC	V	-	8448	CRECHE ENCANTOS DE CELESTE	RUA CARLOS CHAGAS, 2080	GRANJA PORTUGAL	60541-555
CRC	V	-	8447	CRECHE PROFESSOR JOSE ENILSON II	RUA PROFESSOR CABRAL, 888	PARQUE SANTA ROSA	60762-775
CRC	V	-	8476	CRECHE MUNDO FELIZ	RUA FRANCISCO DOMINGOS, 1388	BONSUCESOSO	60541-805
CRC	V	-	8474	CRECHE CORAÇÃO DE MARIA II	RUA 26º BATALHÃO, 257	MONDUBIM	60712-130
CRC	V	-	8475	CRECHE MEU ANJO	RUA VEREADORA ZÉLIA	MONDUBIM	60761-515

					CORREIA DE SOUSA, 897		
CRC	V	-	8471	CRECHE TIO CAZUZA	RUA VICENTE CELESTINO, 1230	PARQUE PRESIDENTE E VARGAS	60765-640
CRC	V	-	8473	CRECHE COR DO BRASIL	RUA SÃO FRANCISCO, 21	MONDUBIM	60767-500
CRC	V	-	8478	CRECHE CORAÇÃO DE MARIA	RUA SÃO BASILIO, 979	PARQUE PRESIDENTE E VARGAS	60765-502
CRC	V	-	8472	CENTRO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRADO DA VIDA	RUA XAVIER DA SILVEIRA, 2644	GRANJA LISBOA	60540-215
CEI	VI	-	7153	CEI MARIA DE LOURDES RIBEIRO JEREISSATI	RUA REINO UNIDO, 930	JARDIM DAS OLIVEIRAS	60820-140
CEI	VI	-	7985	CEI PROFESSORA EDITH BRAGA	RUA CAPITÃO VASCONCELOS, 1061	AEROLÂNDIA	60850-680
CEI	VI	-	8331	CEI AIRTON JOSE VIDAL QUEIROZ	RUA HERMÍNIO BARROSO S/N	ALTO DA BALANÇA	60851-640
CEI	VI	-	6970	CEI CESAR CALS DE OLIVEIRA NETO	RUA CAMPINENSE, 54	CONJUNTO PALMEIRAS	60870-350
CEI	VI	-	7034	CEI CONEGO FRANCISCO PEREIRA DA SILVA	RUA MARIA DE LOURDES LIMA, 60	SÃO BENTO	60872-504
CEI	VI	-	8098	CEI HUMBERTO TEIXEIRA	RUA FRANCISCO COSTA, 162	JANGURUS SU	60865-220
CEI	VI	-	*	CEI DALILA DELMAS MONTENEGRO	RUA 6, S/N (CONJ. ALTO ALEGRE)	SÃO BENTO	60875-340
CEI	VI	-	7275	CEI JOAO SARAIVA LEO	RUA ANTÔNIO CANDEIA, 89	GUAJERU	60843-230
CEI	VI	-	7383	CEI JORNALISTA JOSE BLANCHARD GIRAÔ DA SILVA	RUA IRACEMA, 1110	JANGURUS SU	60870-020
CEI	VI	-	7033	CEI JOSE MOREIRA LEITAO	RUA PEDRO DE SOUSA, 800	PARQUE SANTA MARIA	60873-105
CEI	VI	-	7910	CEI MARIA DE JESUS	RUA MULHERES DE AREIA, 61	JANGURUS SU	60877-340

				ORIA ALENCAR			
CEI	VI	-	6993	CEI PROFESSO RA LAIS DE SOUSA VIEIRA NOBRE	RUA PEDRO DE SOUSA, S/N	PARQUE SANTA MARIA	60873-105
CEI	VI	-	7037	CEI MARIA HELENILCE CAVALCAN TE LEITE MARTINS	RUA MAÍZA, 81	CONJUNTO PALMEIRAS	60870-250
CEI	VI	-	7414	CEI NOSSA SENHORA DE GUADALUP E	RUA LÚCIA HELENA DO NASCIMENTO, 207	CAJAZEIRA S	60864-685
CEI	VI	-	7864	CEI PARQUE SAO MIGUEL	TV. SILVEIRA DA MOTA, 105	LAGOA REDONDA	60831-163
CEI	VI	-	7032	CEI PROFESSO R ANISIO TEIXEIRA	TV. GUARANI, 355	PAUPINA	60873-530
CEI	VI	-	7036	CEI PROFESSO R FRANCISCO DE MELO JABORANDI	AV. GOVERNADO R LEONEL BRIZOLA, 198 A	JANGURUS SU	60866-190
CEI	VI	-	7382	CEI PROFESSO RA BERNADET E ORIA DE OLIVEIRA	RUA JOSÉ LINHARES, 903	CONJUNTO PALMEIRAS	60870-040
CEI	VI	-	7031	CEI PROFESSO RA FERNANDA MARIA ALENCAR COLARES	RUA RAQUEL FLORÊNCIO, 351	LAGOA REDONDA	60832-140
CEI	VI	-	7068	CEI PROFESSO RA MARIA DO SOCORRO FERREIRA VIRINO	AV. VALPARAISO, 339	CONJUNTO PALMEIRAS	60870-440
CEI	VI	-	7251	CEI PROFESSO RA TEREZINHA FERREIRA PARENTE	RUA NELSON COELHO, 209	LAGOA REDONDA	60831-410

CEI	VI	-	8318	CEI PROFESSOR JOSE DE RIBAMAR MORAES	RUA CATOLÉ, S/N	JANGURUS SU	60870-410
CEI	VI	-	8325	CEI PROFESSOR JOSE TEODORO SOARES	AV PALMEIRA DOS INDIOS, S/N	PEDRAS	NÃO TEM
CEI	VI	-	8326	CEI PROFESSORA LUIZA DE TEODORO VIEIRA	AV PALMEIRA DOS INDIOS, S/N	PEDRAS	NÃO TEM
CEI	VI	-	8354	CEI PROF ANA MARIA MEDEIROS DA FONSECA	AV. CASTELO DE CASTRO S/N	CONJUNTO PALMEIRAS	60870-066
CEI	VI	-	8353	CEI PROFº LAURO DE OLIVEIRA LIMA	RUA TEREZENTOS E TREZE, S/N	JANGURUS SU	60866-370
CEI	VI	-	8357	CEI PADRE RAIMUNDO LEANDRO DE ARAÚJO	RUA GERARDO LIMA, S/N	LAGOA REDONDA	60831-075
CEI	VI	-	8455	CEI MANOEL PINHEIRO DOS SANTOS	RUA MAJOR LADISLAU LOURENCO, S/N	JANGURUS SU	60870-760
CEI	VI	-	8462	CEI PADRE JOSE MARIA CAVALCANTE COSTA	RUA F, S/N (CONJ. GUAJERÚ)	GUAJERU	60843-035
CEI	VI	-	8464	CEI OLINDA MARIA FEITOSA PARENTE	TRAVESSA SIMEÃO, S/N	LAGOA REDONDA	60832-170
CEI	VI	-	8465	CEI PROFESSORA MARIA ROZANI MENDONÇA NOBRE	RUA ESCRITOR TOM JOBIM, S/N	BARROSO	60863-545
CRC	VI	-	8028	CRECHE BEM ESTAR COMUNITARIO	RUA FREI CANECA, 299	JARDIM DAS OLIVEIRAS	60820-000
CRC	VI	-	7438	CRECHE CANTINHO FELIZ II	RUA DA ESPERANÇA, 340	JARDIM DAS OLIVEIRAS	60821-060
CRC	VI	-	8387	CRECHE CASINHA DOS SONHOS	RUA FREI HENRIQUE, 37	MESSEJANA	60841-280

CRC	VI	-	8344	CRECHE JARDIM ENCANTADO	RUA OZÉLIA PONTES, 185	JOSÉ DE ALENCAR	60830-395
CRC	VI	-	8293	CRECHE CUIDANDO E ENSINANDO	RUA JOSÉ DOS REIS CARVALHO, 64 (RESID. ALDEMIR MARTINS)	JANGURUS SU	60877-486
CRC	VI	-	8019	CRECHE ARCA DOS SONHOS	RUA FLORESTA, 180	ANCURI	60874-160
CRC	VI	-	7439	CRECHE NOVA ESPERANCA	RUA B, 611	GUAJERU	60843-165
CRC	VI	-	7856	CRECHE POR-DO-SOL	RUA ZUMBI, 430	COAÇU	60872-405
CRC	VI	-	8127	CRECHE SANTA LUZIA	RUA LUÍS BENTO, 290	PEDRAS	60874-620
CRC	VI	-	8176	CRECHE FAZENDO A DIFERENÇA (ABFD)	RUA MUTAMBA, 175 B	JANGURUS SU	60865-210
CRC	VI	-	6910	CRECHE SAO JUDAS TADEU	RUA 03, 78 (CONJ. JOÃO PAULO II)	BARROSO	60863-840
CRC	VI	-	8215	CRECHE SONHO DE CRIANÇA 2	RUA IRMÃOS OLÍMPIO, 197	JANGURUS SU	60870-630
CRC	VI	-	8221	CRECHE BRINCANDO E APRENDEDOR	RUA 501, 158 (CONJ. SÃO CRISTOVÃO)	JANGURUS SU	60866-600
CRC	VI	-	8214	CRECHE SAO MIGUEL	RUA JOSÉ BONFIM JUNIOR, 667	LAGOA REDONDA	60831-260
CRC	VI	-	8224	CRECHE CASA DO JOAO	RUA SÃO LEOPOLDO, 678	ANCURI	60874-170
CRC	VI	-	8265	CRECHE NUCLEO DE VIDA	RUA 5, 350 (CONJUNTO JOÃO PAULO II)	BARROSO	60863-800
CRC	VI	-	7440	CRECHE UNIAO DA PAUPINA	RUA LUIZ FRANCISCO XAVIER, 1113	PAUPINA	60872-508

LEGENDA

CEI	CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
CRC	CRECHE PARCEIRA

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza

ANEXO F – CALENDÁRIO LETIVO 2019 SME/FORTALEZA

CALENDÁRIO LETIVO - 2019

JANEIRO						
S	T	Q	Q	S	S	D
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

27/12/2018 a 25/01/2019 - Férias professor efetivo (30 dias) | 01 - Constatante Universal | 02 a 11 - Continuação da 1ª etapa da Recuperação Final - Ano letivo 2018 | 14 - Resultado da 1ª etapa da Recuperação Final - Ano letivo 2018 | 14 a 21 - Entrega da Coleção de Atividades da 2ª etapa da Recuperação Final - Ano letivo 2018 | 22 a 23 - Avaliações da 2ª etapa da Recuperação Final | 24 - Resultado Final da Recuperação - Ano letivo 2018 | 28 - Encontro Pedagógico | 29 - Início do ano letivo 2019

03 DIAS LETIVOS

FEVEREIRO						
S	T	Q	Q	S	S	D
			1	2	3	
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28			

04 a 08 - Semana de Reunião de Diretores | 18 a 22 - Aplicação da Avaliação Diagnóstica de Rede - Mensal (1ª e 2ª anos) | 18 a 22 - Aplicação da Avaliação Diagnóstica de Rede - Periódica (3ª ao 9º ano e EJA) | 19 - Reunião Colegiado de Diretores

20 DIAS LETIVOS

MARÇO						
S	T	Q	Q	S	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

04 e 05 - Carnaval | 06 - Circo(s) | 11 a 15 - Semana de Reunião de Diretores | 19 - São José | 25 - Data Magna do Estado do Ceará | 26 a 29 - Reuniões de polo da Superintendência Escolar

16 DIAS LETIVOS

ABRIL						
S	T	Q	Q	S	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

01 a 05 - Avaliações Bimestrais - 1ª ETAPA | 08 a 12 - Período de Socialização das Fichas de Acompanhamento do Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança - Educação Infantil e 1ª e 2ª anos - EII | 11 a 15 - Semana de Reunião de Diretores | 13 - Aniversário de Fortaleza | 15 - Final da 1ª Etapa (50 dias) | 16 - Início da 2ª Etapa | 16 - Reunião Colegiado de Diretores | 16 a 26 - Início dos rendimentos no SGE | 17 - Dia "D" da Letícia - Nas Unidades Escolares | 18 - Quinto-Feito Santa | 19 - Seta-feito Santa | 21 - Trindades | 21 - Domingo de Páscoa | 22 a 26 - Aplicação da Avaliação Diagnóstica de Rede - Mensal (1ª e 2ª anos) | **20 DIAS LETIVOS**

MAIO						
S	T	Q	Q	S	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

01 - Dia do Trabalho | 06 a 10 - Semana de Reunião de Diretores | 15 - Dia da Família | 20 a 24 - Reuniões de polo da Superintendência Escolar

22 DIAS LETIVOS

JUNHO						
S	T	Q	Q	S	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

03 a 07 - Aplicação da Avaliação Diagnóstica de Rede - Mensal (1ª e 2ª anos) e Periódica (3ª ao 9º ano e EJA) | 03 a 07 - Semana de Reunião de Diretores | 08 a 11 - Acompanhamento Processual da Evolução da Escrita do Nome Próprio das Crianças do Infantil V | 13 a 19 - Semana de Avaliações Bimestrais - 2ª Etapa | 18 - Reunião do Colegiado de Diretores - 20 - Corpus Christi | 24 a 28 - Período de Socialização Pedagógica Individual (Sd, Infantil e das Fichas de Avaliação da Aprendizagem) (1ª e 2ª anos - EII) | 27 - Encerramento do 1º semestre e Final da 2ª Etapa (49 dias) | 28 - Início das Férias Escolares | **18 DIAS LETIVOS**

JULHO						
S	T	Q	Q	S	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

28/06 a 27/07 - Férias Escolares (30 dias) | 29 - Encontro Pedagógico | 30 - Início do 2º semestre letivo e 3ª Etapa

2 DIAS LETIVOS

AGOSTO						
S	T	Q	Q	S	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

01 a 10 - Inibição dos rendimentos no SGE | 05 a 09 - Semana de Reunião de Diretores | 11 - Dia do Estudante | 12 a 16 - Aplicação da Avaliação Diagnóstica de Rede - Mensal (1ª e 2ª anos) | 15 - Nossa Senhora da Assunção - Padroeira de Fortaleza | 22 - Dia do Coordenador Pedagógico/Superintendente Escolar | 26 a 30 - Semana Nacional da Educação Infantil | **21 DIAS LETIVOS**

AGOSTO
 * Lançamento do Selo Amigo da Escola Sólida.
 * Lançamento do Dia do Orientador Pedagógico.
 * Realização da Exposição Diária do 9º Nível Municipal de Ciência e Cultura de Fortaleza.

SETEMBRO						
S	T	Q	Q	S	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

02 a 06 - Aplicação da Avaliação Diagnóstica de Rede - Mensal (1ª e 2ª anos) | 02 a 06 - Semana de Reunião de Diretores | 07 - Independência do Brasil | 16 a 20 - Semana da Educação Inclusiva | 17 - Reunião do Colegiado de Diretores | 23 a 27 - Semana da Mediação Escolar | 23 a 27 - Reuniões de polo da Superintendência Escolar | 30 - Avaliações Bimestrais - 3ª ETAPA

21 DIAS LETIVOS

OUTUBRO						
S	T	Q	Q	S	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

01 a 04 - Semana das Avaliações Bimestrais - 3ª Etapa | 07 a 11 - Período de Socialização das Fichas de Acompanhamento do Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança - Educação Infantil e 1ª e 2ª anos - EII | 07 a 11 - Semana de Reunião de Diretores | 09 - Encerramento da 3ª Etapa (51 dias) | 10 - Início da 4ª Etapa | 11 a 22 - Inibição dos Rendimentos no SGE | 12 - Dia de Nossa Senhora Aparecida | 14 a 18 - Aplicação da Avaliação Diagnóstica de Rede - Mensal (1ª e 2ª anos) | 14 a 18 - Avaliação Diagnóstica de Rede - Bimestral (3ª ao 9º ano e EJA) | 15 - Dia do Professor | 28 - Dia do Funcionário Público | 29 - Mostra Literária e Dia Nacional do Livro | **21 DIAS LETIVOS**

OUTUBRO DOCENTE
 Lançamento do Livro de Encargamento do Livro Público

NOVEMBRO						
S	T	Q	Q	S	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

02 - Dia de Finados | 04 a 08 - Semana de Reunião de Diretores | 04 a 08 - Aplicação da Avaliação Diagnóstica de Rede - Mensal (1ª e 2ª anos) | 12 - Dia do Diretor Escolar | 15 - Dia da Proclamação da República

20 DIAS LETIVOS

DEZEMBRO						
S	T	Q	Q	S	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

02 a 10 - Acompanhamento Processual da Evolução da Escrita do Nome Próprio das Crianças do Infantil V | 02 a 06 - Semana de Reunião de Diretores | 02 a 13 - Mostra da EII | 04 - Dia do Orientador Educacional | 09 a 13 - Semana das Avaliações Bimestrais - 4ª Etapa | 6 a 20 - Semana de Entrega do Relatório Semestral Individual da Educação Infantil | 13 - Festival de Arte e Protagonismo Juvenil | 16 a 20 - Período de Socialização dos trabalhos individuais (Sd, Infantil e 1ª e 2ª anos EII) e das Fichas de avaliação da aprendizagem (1ª e 2ª anos EII) | 17 - Reunião do Colegiado de Diretores | 23 - Encerramento da 4ª Etapa (50 dias) | 24 - Início da 1ª etapa da Recuperação Final - Ano letivo 2019 | 25 - Natal | 24 a 31 - Férias professor efetivo (30 dias) | 27 a 30 - Inibição dos Rendimentos no SGE | **16 DIAS LETIVOS**

JANEIRO - 2020						
S	T	Q	Q	S	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

24/12/2019 a 22/01/2020 - Férias professor efetivo (30 dias) | 1 - Constatante Universal | 02 a 06 - Continuação da Inibição dos rendimentos no SGE | 02 a 06 - Continuação da 1ª etapa da Recuperação Final - Ano letivo 2019 | 09 - Resultado da 1ª etapa da Recuperação Final - Ano letivo 2019 | 09 - Entrega da Coleção de Atividades da 2ª etapa da Recuperação Final - Ano letivo 2019 | 09 a 20 - 2ª etapa da Recuperação Final - Ano letivo 2019 | 20 a 21 - Avaliações da 2ª etapa da Recuperação Final | 22 - Resultado Final da Recuperação - Ano letivo 2018 | 23 a 24 - Encontro Pedagógico | 27 - Início do ano letivo 2020 | **5 DIAS LETIVOS**

Ano Letivo - 2019 | Início: 29/01 - Término: 23/12/2019 | 1ª etapa: 29/01 a 15/04 (50 dias) | 01 dia de Encontro pedagógico nas escolas (28.01.2019) | 2ª etapa: 16/04 a 27/06 (49 dias) | 3ª etapa: 30/07 a 09/10 (51 dias) | 01 dia de Encontro pedagógico nas escolas (29.07.2019) | 4ª etapa: 10/10 a 23/12 (50 dias) | 1º semestre - 99 dias letivos | 2º semestre - 101 dias letivos | **200 dias letivos | 2 dias de Encontro Pedagógico nas escolas**

- Férias e Recesos
- Recuperação Final
- Férias
- Mostra Literária
- Dia "D" da Letícia
- Semana das Avaliações Bimestrais
- Dia "D" da Educação contra o Aedes
- Início e encerramento do Ano Letivo / Início e encerramento das etapas
- Encontro Pedagógico
- Inibição dos rendimentos no SGE

Papo de Futuro - Março, Abril, Maio, Junho, Agosto e Outubro.
Papo de Família - Maio e Outubro.
Encontro dos Grêmios Estudantis - Junho e Setembro.
Protagonismo Infantil - Agosto e Outubro.