



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

RAYANE MARIA LAURENTINO SILVA

**A ESCUTA DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS NA ELABORAÇÃO
DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DAS/OS PROFESSORAS/ES**

**FORTALEZA
2025**

RAYANE MARIA LAURENTINO SILVA

A ESCUTA DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS NA ELABORAÇÃO DO
PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DAS/OS PROFESSORAS/ES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Linguagens e Práticas Educativas.

Orientadora: Profª. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz.

FORTALEZA

2025

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)

S583e Silva, Rayane Maria Laurentino.

A escuta dos bebês e das crianças bem pequenas na elaboração do planejamento pedagógico das/os professoras/es / Rayane Maria Laurentino Silva. – 2025.
129 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2025.
Orientação: Profa. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz.

1. Escuta. 2. Planejamento. 3. Educação Infantil. I. Título.

CDD 370

AGRADECIMENTOS

Ao Eterno, pelo sopro da vida e por ter planos e propósitos maiores do que posso imaginar. A Ele toda honra e glória!

À minha mãe, Lucijane, por sua força e por todo o seu trabalho para investir nos meus estudos; por me ensinar a ser resiliente nos momentos em que pensei em desistir dos meus sonhos e por me incentivar a ir atrás das oportunidades com persistência. Sou grata por suas palavras de incentivo, pelo afago de mãe e pelas orações diárias. Essa conquista é nossa!

Ao meu pai, Raimundo, por ser um pai amoroso, por investir em mim e por cozinar um dos meus pratos prediletos, sempre que podia, só para me ver feliz. Por todos os abraços e gestos de carinho, sempre fazendo o possível para me ajudar: minha eterna gratidão.

Ao meu esposo, Wesley Melo, por sua paciência e por me apoiar ao longo dessa jornada. Por segurar minha mão e me ensinar a ver a vida pelo lado bom mesmo em dias nublados.

Ao meu irmão, Israel César, a quem cuidei por muito tempo por ser o mais novo, mas que, durante a minha graduação, esteve ao meu lado, cuidando de mim e me acompanhando para que eu pudesse concluir. Nunca me esquecerei disso. Você é e sempre será o meu Israelzinho, por quem tenho tanto amor e carinho.

Ao meu irmão, Igor Leite, o irmão mais velho, que, mesmo de longe, sempre se fez presente, sendo meu protetor (se orgulhando das minhas conquistas) e por ter me dado os sobrinhos João Lucas e Mariah, que me enchem de alegria e ânimo para viver.

À minha querida orientadora, professora Silvia Helena Vieira Cruz, que, com sua dedicação, paciência e sabedoria, guiou-me durante toda esta jornada. Ser sua orientanda foi um privilégio, pois você sempre foi uma das maiores referências que eu tinha sobre Educação Infantil, mesmo antes de conhecê-la pessoalmente. Em momentos desafiadores na minha vida pessoal, sua presença constante e apoio foram essenciais. Agradeço por não desistir de mim e por acreditar no meu potencial, mesmo quando eu duvidei. Sou profundamente grata por sua orientação, por suas valiosas contribuições e por sempre estar ao meu lado.

À Profª. Rosemeire Cruz, agradeço por suas orientações na qualificação e por ter aceitado fazer parte da banca de defesa desta dissertação. Obrigada por compartilhar generosamente o seu conhecimento.

À Profª. Sinara Costa, por gentilmente aceitar fazer parte da banca qualificação e de defesa desta dissertação. Agradeço pela sua disponibilidade, pelo tempo dedicado à leitura deste trabalho e pelas contribuições.

Aos professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), por tantos ensinamentos.

À Creche Parque Azul, às professoras e às famílias das crianças que aceitaram o convite e me permitiram realizar essa pesquisa na instituição.

Ao nosso quarteto da pós-graduação: Ana Paula, Janaína e Fabíola. Vocês foram força e alívio. Compartilhamos anseios e desafios, em nosso grupo, sendo apoio nos momentos necessários.

Em especial, quero agradecer à minha amiga Rebeka, que, desde o início, me incentivou a seguir o caminho do mestrado. Eu não sabia o quanto essa jornada seria desafiadora para mim, mas há uma passagem na Bíblia que diz: “Melhor é serem dois do que um. Porque, se um cair, o outro levanta o seu companheiro; mas ai do que estiver só; pois, caindo, não haverá outro que o levante”¹. Felizmente, tenho você. Em meio às lágrimas e risos, você esteve comigo até aqui. Não tenho receio de dizer que, sem você, eu não teria conseguido. Você não só esteve comigo na tempestade, como também dançou na chuva. Obrigada por me acolher tantas vezes, até nas pequenas atitudes, como nas refeições que você trazia para mim enquanto eu escrevia este trabalho. Pelas madrugadas que passamos juntas, estando ao meu lado e me dando forças – só nós sabemos o que foi preciso para chegar até aqui. Sei que a nossa amizade é um cuidado do Eterno para comigo. Como diz o quadro na sua sala: “Tenho medo, mas não me falta coragem.” E, realmente, mesmo nos momentos de medo, você me encheu de coragem para seguir.

Aos amigos da época da escola, que estão comigo até hoje, Alessandra, Jamille, Natália e Vanderson.

Aos meus amigos professores e formadores, que trabalham e acreditam na Educação Infantil: Janice; Joana; Régia; Solange; Juliana; Alda; Josélia; Antônia de Maria; Fernanda; Suelene; Glaylson; Vanessa; Ivanir; Luciana. Vocês me ensinam pela via da vida, com cada exemplo, gesto e dedicação.

Aos meus amigos e conselheiros Alysson, Jorginho, Gabriela Baquit e Dra. Germana Albuquerque.

A todos(as) que, direta ou indiretamente, contribuíram para a construção deste trabalho², o meu muito obrigada!

¹ Eclesiastes 4:9-12.

² Esta pesquisa foi realizada com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

“Quais são os ‘essenciais’ da infância? Poderemos, talvez, descobri-los por meio dos sonhos das crianças, das suas emoções, das falas dos seus corpos, dos seus desejos, das suas resistências, das suas potências, das suas particulares e únicas formas expressivas, das suas tendências, dos seus temperamentos, dos seus valores. O segredo está em aprender a escutar e a ler essas ‘falas’” (Friedmann, 2020, p. 30).

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar o papel da escuta dos bebês e das crianças bem pequenas na elaboração do planejamento pedagógico pelas/os professoras/es da Educação Infantil. Por sua vez, os três objetivos específicos foram: I) Apreender as concepções que os professores da Educação Infantil têm acerca da escuta dos bebês e das crianças bem pequenas; II) Identificar as estratégias de escuta dos bebês e das crianças bem pequenas desenvolvidas pelos professores de Educação Infantil; III) Investigar como a escuta dos bebês e crianças bem pequenas é considerada no planejamento pedagógico no contexto da Educação Infantil. Este estudo teve como base teórica as contribuições de Ariès (1981), Barbosa e Horn (2008), Campos (2008), Sarmento (2004) e Kuhlmann Jr. (1998), para discutir os conceitos de crianças, infâncias e Educação Infantil. Além disso, fundamentamos nossa análise em Malaguzzi (1996), Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019), Friedman (2020), Rinaldi (2021), Ostetto (2000), Ribeiro (2022), Hoyuelos (2019, 2021) e Fochi (2019) para construir conceitos relacionados às Pedagogias Participativas, à escuta das crianças, à documentação pedagógica e ao planejamento. Por fim, recorremos aos estudos de Sales (2007), Arce (2001), Ortiz (2007), Campos (2008), Lino (2018), Freire (2014), Kramer (2005), Ostetto (2017) e Barbosa e Horn (2001), para conceituar a relação do papel do professor na Educação Infantil a partir de uma perspectiva histórica. Em nossa metodologia utilizamos os princípios da Abordagem Qualitativa (Minayo, 1994; Bogdan, Biklen, 1994), configurando-se como uma pesquisa de campo com inspirações do tipo etnográficas (André, 1995). A observação participante (André, 1995) foi utilizada para a geração de dados, com foco na prática pedagógica e na participação das crianças, junto à entrevista-semiestruturada (André, 1995; Manzini, 1991) para ouvir as professoras das duas turmas. Os participantes e o contexto da pesquisa foram duas professoras, uma do berçário e outra de uma turma de Infantil II, de um Centro de Educação Infantil (CEI) público situado em Fortaleza – CE. Os dados construídos evidenciaram que, para que a escuta se efetive na Educação Infantil, ela precisa estar amparada por uma organização de tempos e espaços, que favoreça a sua realização. Além disso, é fundamental utilizar estratégias de observação e documentação para devolver às crianças o que foi escutado. Dessa forma, a escuta se consolida não apenas como uma prática pedagógica, mas como um princípio que orienta e transforma as relações e os processos de aprendizagem na infância.

Palavras-chave: escuta; planejamento; educação infantil.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the role of listening to babies and young children in the development of pedagogical planning by early childhood education teachers. This general objective unfolded into three specific objectives: (I) To understand the conceptions that early childhood education teachers have regarding listening to babies and young children; (II) To identify the listening strategies for babies and young children developed by early childhood education teachers; and (III) To investigate how listening to babies and young children is considered in pedagogical planning in the context of early childhood education. This study was theoretically based on the contributions of Ariès (1981), Barbosa and Horn (2008), Campos (2008), Sarmento (2004) e Kuhlmann Jr. (1998), to discuss the concepts of children, childhood, and early childhood education. Furthermore, it was grounded in the works of Malaguzzi (1996), Formosinho and Oliveira-Formosinho (2019), Friedman (2020), Rinaldi (2021), Ostetto (2000), Ribeiro (2022), Hoyuelos (2019, 2021), and Fochi (2019) to construct concepts related to Participatory Pedagogies, listening to children, pedagogical documentation, and planning. Finally, Sales (2007), Arce (2001), Ortiz (2007), Campos (2008), Lino (2018), Freire (2014), Kramer (2005), Ostetto (2017), and Barbosa and Horn (2001) were used to conceptualize the teacher's role in early childhood education from a historical perspective. Methodologically, the study was based on the principles of Qualitative Approach (Minayo, 1994; Bogdan, Biklen, 1994) and configured as field research with ethnographic inspirations (André, 1995). Data generation techniques included participant observation (André, 1995), focusing on pedagogical practice and children's participation, and semi-structured interviews (André, 1995; Manzini, 1991) with the teachers of the two groups. The participants and the research context consisted of two teachers, one from the nursery and the other from an Infant II group, at a public Child Education Center (CEI) in Fortaleza – CE. The constructed data showed that, for listening to be effective in early childhood education, it needs to be supported by an organization of time and space that facilitates its realization. Furthermore, it is essential to use observation and documentation strategies to return to the children what has been heard. In this way, listening becomes not only a pedagogical practice but a principle that guides and transforms relationships and learning processes in childhood.

Keywords: listening; planning; early childhood education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Possibilidades de organização da rotina para os bebês (Berçário e Infantil I).....	70
Figura 2 – Possibilidades de organização da rotina para crianças bem pequenas (Infantil II e III)	71
Figura 3 – Organização da sala de referência do Berçário	73
Figura 4 – Disposição do banheiro do Berçário	73
Figura 5 – Torneiras com água quente	74
Figura 6 – Disposição dos potes no tapete em dias diferentes	74
Figura 7 – Disposição dos brinquedos no Berçário	75
Figura 8 – Disposição de instrumentos musicais e livros.....	75
Figura 9 – José explorando as fotos da família na parede	76
Figura 10 – Nuvem de palavras produzida pela professora Lídia	78
Figura 11 – Nuvem de palavras produzida pela professora Susana	78
Figura 12 – Representação do mapa de ações feito pela professora Lidia	96
Figura 13 – Instrumental do planejamento do/a professor/a da Educação Infantil	101
Figura 14 – Escutar com todos os sentidos.....	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Produção acadêmica sobre Escuta e Planejamento na Educação Infantil/Escuta e Educação Infantil.....	19
Tabela 2 – Produções encontradas nas Plataformas BDTD, ANPEd e SciELO que trazem a escuta na Educação Infantil como foco principal, encontradas no período de 2009 a 2021, por ano título, autor e tipo produção.....	19
Tabela 3 – Agrupamentos e organização das crianças	60
Tabela 4 – Mapa de observação organizado pela professora Lídia	94
Tabela 5 – Mapa de observação de como os bebês exploram os ambientes na sala de referência	95
Tabela 6 – Mapa de observação organizado pela professora Lídia para o tempo de chegada dos bebês.....	97
Tabela 7 – Mapa de observação organizado pela professora Lídia para o tempo do brincar livre dos bebês	98
Tabela 8 – Mapa organizado pela professora Lídia para observar os movimentos dos bebês..	98
Tabela 9 – Mapa organizado pela professora Lídia para observar a interação dos bebês com a música.....	98

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
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
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEI	Coordenadoria de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
GT07	Grupo de Trabalho sobre Educação de crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONGS	Organização Não Governamental
PROPESQ	Pró-Reitoria de Pesquisa
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMF	Secretaria Municipal de Fortaleza
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A ESCUTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	12
1.1 O que dizem as pesquisas sobre a escuta na Educação Infantil?	16
2 A EDUCAÇÃO INFANTIL, AS PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS E O PAPEL DO PROFESSOR: PERSPECTIVAS ACERCA DA ESCUTA	28
2.1 Crianças, Infâncias e Educação Infantil: contexto histórico e marcos legais	28
2.2 As Pedagogias Participativas: escuta das crianças, documentação pedagógica e planejamento	35
2.3 O papel do professor na Educação Infantil a partir de uma perspectiva histórica	48
3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	57
3.1 O <i>lócus</i> da pesquisa	58
3.2 Os participantes da pesquisa	61
3.3 A ética na pesquisa	63
3.4 Os procedimentos e os instrumentos metodológicos	64
3.5 Análise e tratamento dos dados	66
4 A ESCUTA DOS BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO: O QUE REVELAM AS PROFESSORAS E A OBSERVAÇÃO DAS SUAS PRÁTICAS?	68
4.1 A organização da rotina, as orientações para o planejamento e as salas de referência das professoras	68
4.2 As concepções das professoras pesquisadas sobre a escuta dos bebês e das crianças bem pequenas	77
4.3 As estratégias de escuta dos bebês e das crianças bem pequenas e o planejamento pedagógico das professoras participantes da pesquisa	86
5 CONCLUSÃO (OU POSSIBILIDADES PARA NOVOS CAMINHOS?)	112
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DAS FAMÍLIAS (TCLE)	127
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PROFESSORA (TCLE)	128
APÊNDICE C – ENTREVISTA REALIZADA COM AS PROFESSORAS	129

1 INTRODUÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A ESCUTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para tecer na Educação Infantil um cotidiano de aprendizagens por muitas mãos é necessário ter como princípio a valorização dos saberes das crianças e suas identidades, considerando-as como produtoras de cultura, que estão constantemente buscando significados, seguindo indícios e traços para interpelarem o mundo. Nesse sentido, torna-se imprescindível que o educador tenha uma concepção de criança participativa e potente e que, ao mesmo tempo, ele se coloque como questionador sobre o seu próprio ato educativo.

Por isso, refletir sobre a ideia de uma criança autônoma, participativa e protagonista requer uma postura docente, que seja ao mesmo tempo reflexiva e atenta à escuta das crianças. Isso se deve ao fato de que essa concepção atribui à criança um papel ativo no seu processo de aprendizagem. Nesse cenário, a autonomia está relacionada à capacidade de tomar decisões e realizar tarefas de forma independente. Já a participação diz respeito à expressão de suas opiniões e ser levado em conta na tomada de decisões. Por sua vez, o protagonismo reconhece a criança como sujeito ativo, capaz de explorar, questionar e ter papel central na construção do seu próprio conhecimento.

Nessa perspectiva, ao realizar a sua prática pedagógica, o professor deixa de partir apenas da ótica adulta, incorporando também o olhar das crianças e entendendo que “as crianças aprendem pela via da vida cotidiana, por meio dos encontros, atividades, dificuldades e sucessos, a partir de um repertório de práticas” (Brougère, 2012, p. 17). Para que isso se efetive, há que se considerar a escuta como um princípio orientador da ação pedagógica. A escuta das crianças demanda de professores e professoras “aprender a observar os meninos e as meninas para saber melhor responder em termos de prática pedagógica” (Fochi, 2019, p. 31). Também demanda aprender a escutá-las, visto que não é uma habilidade inata, mas uma competência que precisa ser construída; uma vez que esse aprendizado requer uma reflexão ativa, que implica nos colocarmos à prova e questionarmos nossas próprias certezas (Hoyuelos, 2021). Nesse sentido, escutar as crianças é uma via para que o cotidiano das instituições de Educação possa ser organizado, visando privilegiar suas aprendizagens e valorizar suas culturas.

Portanto, a presente pesquisa propõe um estudo sobre a escuta dos bebês e crianças bem pequenas para a elaboração participada do planejamento pedagógico. Este trabalho insere-se nos pressupostos das Pedagogias Participativas, que privilegiam a promoção de tempos e espaços pedagógicos “onde a ética das relações e interações porque valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças com os saberes e as culturas dos

adultos, permitem às crianças viver, conhecer, significar, criar” (Kishimoto; Oliveira-Formosinho, 2013, p. 194).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), mais conhecida apenas como LDB (Brasil, 1996), trouxe a garantia da oferta de Educação Infantil em instituições educativas para crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade. Posteriormente, a Lei nº 12.796/2013 alterou o texto original do Art. 29 da LDB, que passou a dispor que:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 2013).

Em consonância à LDB (Brasil, 1996), foi elaborado outro documento de grande importância para essa primeira etapa da Educação Básica: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Estas estabelecem que o currículo da Educação Infantil deve levar em conta os saberes das crianças, integrando-os com os conhecimentos das diversas áreas coletivamente construídos pela sociedade, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos (Brasil, 2010).

Nesse contexto, torna-se relevante investigar como tem acontecido a escuta das crianças na elaboração do planejamento pedagógico, uma vez que a escuta desses sujeitos é necessária para essa articulação, alicerçada em peculiaridades que envolvem as múltiplas linguagens que as crianças utilizam para se expressar e se comunicar.

Vale ressaltar que o interesse por esta pesquisa surgiu durante a minha atuação como formadora de professores da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Essa formação é pensada e organizada pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), por meio da Coordenadoria de Educação Infantil (COEI) e, a cada ano, um tema é apresentado para ser estudado com os docentes em uma prática de formação continuada, que ocorre mensalmente nos polos de cada Distrito desta secretaria, totalizando nove encontros com duração de 4h cada.

Segundo o documento “Uma política pela redução das desigualdades e promoção da equidade” (Fortaleza, 2024), a formação continuada na Rede Municipal de Fortaleza visa aprimorar a prática pedagógica, promover a ampliação do saber e fortalecer a participação profissional por meio da aprendizagem colaborativa entre os pares, da reflexão crítica tanto individual quanto coletiva e do compartilhamento de experiências, visando o desenvolvimento contínuo e a qualificação da atuação docente. Em 2019, o tema abordado foi “Documentação

Pedagógica na Educação Infantil: possibilitando e tornando visível os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças". Esse tema fomentou (entre os formadores e os professores do município) diálogos sobre a Pedagogia-em-participação e a importância da observação e dos registros para a elaboração de um planejamento refletido e orientado a partir dos desejos e interesses das crianças.

Ainda sobre esse trabalho, voltado para a formação de professores, minhas atribuições incluíam também o acompanhamento pedagógico de várias instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Um dos objetivos desse acompanhamento era observar a prática pedagógica do/a professor/a e o processo de elaboração do seu planejamento, a fim de entender como ele/a relacionava essa prática com a documentação pedagógica, considerando-a como uma ferramenta para reflexão e compreensão dos processos de aprendizagem das crianças, além de fornecer elementos para a tomada de decisões sobre a prática pedagógica e comunicar as experiências educativas das crianças e seus percursos de aprendizagem.

Durante os acompanhamentos, observei que – embora a princípio os interesses das crianças fossem considerados como ponto de partida para a elaboração do planejamento pedagógico – a percepção e os desejos do/a professor/a logo prevaleciam ao longo de todo o processo de construção. Ou seja, na maioria das vezes, o/a professor/a partia das perguntas das crianças e planejava todas as ações previamente, sem considerar as reações das crianças, os imprevistos e acontecimentos que surgiam no dia a dia das turmas de creche ou pré-escola. Assim, acabava se distanciando do exercício de reflexão que articulava observações, registros e planejamento, aspectos essenciais para o trabalho com a documentação pedagógica.

Ademais, nos encontros formativos específicos com professores das turmas de infantil I e II (crianças com um e dois anos, respectivamente), quando abordávamos a importância de a prática do professor ser articulada às curiosidades das crianças, era recorrente ouvir falas do tipo: "Como eu vou planejar a partir do que as minhas crianças dizem, se elas não dizem nada?"; ou "É mais fácil trabalhar assim com crianças da pré-escola, pois elas já falam mais". Essas questões podem indicar como a escuta tem sido compreendida pelos professores em sua interação com bebês e crianças bem pequenas, ou seja, limitando-a à linguagem oral.

Segundo Kishimoto e Oliveira-Formosinho (2013), Ostetto (2017), Rinaldi (2021), Fochi (2019) e Friedmann (2020), a escuta é uma forma de acolher e responder às necessidades, os saberes, desejos, curiosidades, culturas e o modo de ser e estar no mundo das crianças. É um verbo ativo que possibilita a compreensão da cultura infantil e suas formas de

existir. Por isso, para escutar as crianças, o/a professor/a precisa ouvir com todos os sentidos, pois as crianças falam além das palavras, com as suas outras linguagens, como seus gestos, olhares e expressões. Nesse sentido, para ouvir as “cem linguagens das crianças”, é preciso ter “cem ouvidos”, como nos convida a refletir Ribeiro (2022) em seu poema “Os cem ouvidos do/a educador/a”:

Se a criança é feita de cem... cem linguagens, cem modos de se expressar, se comunicar, se relacionar e se encantar com o mundo...Como captar, ouvir, interagir e se relacionar com tantas linguagens, sem termos cem ouvidos? Ouvidos que escutam, que veem, que sentem, se emocionam e celebram as descobertas e aprendizagens das crianças. Ouvidos que provocam e desafiam...Ouvidos que se transformam em uma, cem, mil orelhas... Orelhas verdes, abertas e disponíveis...Que sabem que para adentrar o universo da escuta é preciso disponibilidade...Disponibilidade para ouvir, compreender, provocar e legitimar o ponto de vista das crianças é preciso abrir mão...Abrir mão de nosso vício de ensinar, e nos colocarmos em posição de quem, de repente, pode aprender. é preciso coragem...Coragem para revisitar nosso papel de adulto, construindo uma relação de compartilhamento e colaboração...É preciso estar junto...Estar junto das crianças, inteiros, nos assombrando e nos maravilhando com o mundo. É preciso apoiar...Apoiar e encorajar as crianças a descobrirem novas formas de expressar seus pontos de vista e suas emoções. É preciso respeitar...Respeitar a criança, seus tempos, espaços e formas de se relacionar e estar no mundo. é preciso crer...Crer na capacidade, na força, na agência e competência das crianças. é preciso, ainda, estar aberto a mudanças e transformações...Porque escutar as crianças leva a transformações em nosso jeito de pensar, em nossa maneira de educar e conceber a educação. Somente quem escuta o outro pode, de fato, dialogar com o outro. E somente quem dialoga pode estar junto com o outro. Somente quem está junto do outro pode caminhar com ele. E somente caminhando juntos chegaremos mais longe (Ribeiro, 2022, p. 9).

Quando se trata de escuta, Friedmann (2020) destaca a ética como um tema central dessa relação. Para a autora, a ética não acontece de maneira imposta, mas se constrói no âmbito coletivo de respeito ao outro na garantia de direitos, obrigações, benefícios sociais e equidade. A prática desse princípio em relação às crianças é uma forma de acolhê-las em suas inteirezas, no que diz respeito às suas vozes, expressões, produções e comportamentos.

Fato é que uma prática pedagógica que se constrói a partir do princípio ético, que reconhece a voz e que ao mesmo tempo escuta as crianças, ainda é tida como complexa e desafiadora para os professores. Isso porque, muitos deles partem de uma concepção de que já sabem e por isso têm “grande dificuldade de silenciar e escutar verdadeiramente; acreditar e reconhecer que as crianças têm saberes diferentes dos nossos; e que é essencial conhecê-los, incorporá-los e adequar as atividades e propostas socioeducacionais a cada grupo e contexto” (Friedmann, 2020, p. 141).

Já Rinaldi (2021) concebe a escuta como um modo de os adultos se conectarem ao mundo das crianças. Tal ação é vista como uma metáfora que se abre para a sensibilidade de

ouvir e ser ouvido, porém, “ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os sentidos visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção” (Rinaldi, 2021, p. 124). A autora ainda afirma que a escuta deve ser atravessada pela emoção, curiosidade, interesse, dúvida e desejos de descobertas. A partir dessa compreensão, a escuta se torna um princípio indispensável que deve orientar a prática do/a professor/a da Educação Infantil, como forma de fomentar, legitimar, testemunhar e dar visibilidade aos processos e trajetórias de aprendizagens das crianças.

Assim, a fim de ampliar o conhecimento acerca da escuta dos bebês e crianças bem pequenas na elaboração do planejamento pedagógico, foi realizada uma sondagem nas principais bases que reúnem trabalhos na área da Educação. Dessa forma, considerar as produções acadêmicas que têm relação com o tema desta pesquisa foi fundamental para ampliar os conhecimentos acerca das concepções teóricas e metodológicas e os resultados das investigações já realizadas. Por isso, será apresentado a seguir o levantamento dos trabalhos acadêmicos publicados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), na Scientific Electronic Library Online (SciELO) e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd), que abordaram essa temática.

1.1 O que dizem as pesquisas sobre a escuta na Educação Infantil?

Como já referido, a sondagem dos trabalhos publicados foi realizada em três plataformas digitais: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd). A escolha por essas plataformas digitais foi feita devido à grande variedade e qualidade dos trabalhos publicados. A BD TD, por exemplo, oferece dissertações e teses de várias universidades no Brasil. A SciELO reúne artigos de revistas científicas, permitindo acessar estudos revisados por especialistas. Já a ANPEd é a principal associação acadêmica na área de Educação.

Durante a pesquisa, consultamos o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, mas decidimos não o incluir, já que a BD TD contém uma grande quantidade de dissertações e teses de várias universidades, muitas das quais também foram encontradas na plataforma da CAPES. Logo, para a realização desse levantamento, foi considerado um recorte temporal de 2009 a 2021.

A escolha do marco inicial desse recorte foi fundamentada na importância da Resolução CNE/CEB nº5 (Brasil, 2010), que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Infantil (DCNEI), orientando as propostas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica, sendo um documento essencial para a prática pedagógica na Educação Infantil. Já 2021 foi escolhido como o ano-limite, pois corresponde ao período em que realizei o levantamento, garantindo uma análise atualizada da produção acadêmica.

Essa sondagem – realizada nas plataformas BDTD, SciELO e ANPEd – utilizou combinações de palavras-chave, com o objetivo de encontrar pesquisas que abordassem a escuta na Educação Infantil. No caso da plataforma BDTD, ao usar as palavras-chave “Escuta”, “Planejamento” e “Educação Infantil”, foram encontrados 35 resultados, mas apenas 13 estavam diretamente relacionados a todos esses elementos. Quando a busca foi refinada, para incluir apenas “Escuta” e “Educação Infantil”, foram gerados 143 resultados. Desses, 30 trabalhos foram considerados relevantes, sendo 22 dissertações e 8 (oito) teses, pois abordavam a escuta das crianças na Educação Infantil de maneira significativa. Observamos que muitos trabalhos abordavam a escuta das crianças como um aspecto secundário, relacionando-a a outros temas como currículo e adaptação.

Na plataforma SciELO, ao buscar com as três palavras-chave, foram encontrados apenas 15 resultados, dos quais 6 (seis) foram selecionados por focarem na escuta de crianças na Educação Infantil. Por sua vez, a plataforma da Associação Nacional de Pós-graduação (ANPEd) não possui ferramenta de busca; dessa forma, não foi possível utilizar os descritores/palavras-chave. Sendo assim, realizamos uma leitura minuciosa de todos os títulos e resumos de trabalhos publicados no Grupo de Trabalho – GT 07, que reúne um conjunto de produções relacionadas às pesquisas sobre educação de crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos.

As buscas revelaram que trabalhos sobre os assuntos “Escuta”, “Educação Infantil” e “Planejamento Pedagógico” só começaram a aparecer no ano de 2011; e que, ao todo, dos 6 (seis) trabalhos encontrados, apenas 5 (cinco) tratavam especificamente do assunto desta pesquisa. Além disso, ao notar que alguns estudos utilizavam a expressão “vozes das crianças” em relação à escuta, essa expressão foi também considerada para ampliar a análise e inclusão de mais trabalhos relevantes para a pesquisa.

Ao somar os trabalhos considerados, temos um total de 54 publicações. Decidimos realizar uma leitura mais detalhada dessas produções, levando em conta os objetivos de cada pesquisa. Após essa análise, selecionamos ao final 33 trabalhos, que, de alguma forma, relacionavam a escuta e o planejamento na Educação Infantil, tema da presente pesquisa. Como será ilustrado a seguir, a Tabela 1 apresenta a organização dessas publicações; já a partir dos dados reunidos na Tabela 2, observamos um panorama de variações na quantidade de produções acadêmicas sobre a escuta na Educação Infantil. O

período de maior crescimento nas publicações ocorreu entre 2016 e 2017, com um aumento considerável no número de dissertações e artigos, indicando um maior interesse e aprofundamento da pesquisa sobre o tema nesse intervalo. É importante ressaltar também que, entre 2019 e 2020, houve um aumento nas publicações, especialmente com relação às dissertações e artigos em periódicos, o que pode refletir uma retomada de interesse pelo tema após um período de relativa estagnação.

A ANPEd se destaca como a principal fonte de produções acadêmicas sobre o tema, com a maior concentração de dissertações e pôsteres apresentados nas reuniões da associação, principalmente, em 2011 e 2012. A SciELO, por sua vez, apresenta uma quantidade mais reduzida de publicações, destacando-se mais no período de 2016 e 2019. Já a plataforma BDTD mostra-se como uma fonte intermediária, com uma quantidade significativa de dissertações ao longo dos anos.

De modo geral, as pesquisas citadas destacam a escuta das crianças e suas múltiplas linguagens como um aspecto essencial, mobilizando práticas pedagógicas, que promovem a participação da criança nos processos educativos, dentro de uma concepção democrática da Educação, que se refere a uma abordagem pedagógica que valoriza a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo.

Ao estudar a escuta do professor, Nunes (2009) verificou que essa ação contribui para a qualidade na Educação Infantil, pois, quando o professor observa as representações das crianças, suas ideias, suas relações, seus sentimentos etc., esses elementos servem de contribuição nas tomadas de decisões em relação à sua prática.

Os trabalhos analisados ressaltam ainda a necessidade de se ampliar a escuta por meio de uma ação atenta, que acolhe questionamentos e encoraja o diálogo entre adultos e crianças. Smith, Bordini e Sperb (2009), em seu estudo sobre as narrativas das crianças na Educação Infantil, revelam que meninos e meninas narram a todo o momento e não só nos momentos de falas propostos e apoiados pela professora. Destaca-se assim, a necessidade de ampliar a escuta, o estímulo e a interlocução entre crianças e seus pares e crianças e adultos em todos os momentos da rotina na instituição, criando oportunidades de diferentes gêneros e estilos narrativos.

Tabela 1 – Produção acadêmica sobre Escuta e Planejamento na Educação Infantil / Escuta e Educação Infantil

Plataforma	Combinação de Palavras-chave	Resultados Encontrados	Trabalhos Selecionados	Dissertações	Teses	Outros Trabalhos	Observações
BDTD	Escuta, Planejamento, Educação Infantil	35	13	0	0	0	Apenas 13 estavam diretamente relacionados aos três descritores.
BDTD (Escuta e Educação Infantil)	Escuta, Educação Infantil	143	30	22	8	0	Apenas 30 estavam diretamente relacionados aos três descritores.
SciELO	Escuta, Planejamento, Educação Infantil	15	6	–	–	6	Selecionados 6 (seis) trabalhos relevantes para a pesquisa.
ANPEd	Escuta, Educação Infantil, Planejamento	6	5	–	–	5	Trabalhos sobre escuta começaram a aparecer em 2011.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Tabela 2 – Produções encontradas nas Plataformas BDTD, ANPEd e SciELO, que trazem a escuta na Educação Infantil como foco principal, encontradas no período de 2009 a 2021 por ano, título, autor e tipo produção.

Ano	Título	Autor	Tipo de produção
2009	Escuta sensível do professor: uma dimensão da qualidade da Educação Infantil.	Leonília de Souza Nunes	Dissertação
2010	Contextos e parceiros do narrar de crianças na Escola Infantil.	Vivian Hamann Smith, Gabriela Sagebin Bordini & Tania Mara Sperb	Artigo em periódico
2010	O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais.	Eliane Sukhert Pantalena	Dissertação

Ano	Título	Autor	_tipo de produção
2010	A construção da prática de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da Educação Infantil.	Amanda Cristina Tenagno Lopes Marques	Dissertação
2011	Possibilidades de Organização de Práticas Educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as Crianças?	Tacyana Karla Gomes Ramos	Pôster apresentado na 34 ^a reunião da ANPED
2011	Direitos das crianças como estratégia para pensar a Educação das Crianças Pequenas.	Sandra Regina Simonis Richter e Maria Carmen Silveira Barbosa	Pôster apresentado na 34 ^a reunião da ANPED
2011	“Agora eu...” Um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da Infância”.	Renata Cristina Dias Oliveira	Dissertação
2012	As primeiras experiências das crianças na Educação Infantil.	Célia Verônica Marcarini	Dissertação
2012	As crianças no Centro da Organização Pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras?	Tacyana Karla Gomes Ramos	Pôster apresentado na 34 ^a reunião da ANPED
2013	Educação Infantil na escola do campo: o que as crianças nos sinalizam sobre este contexto.	Daliana Lofller	Dissertação
2013	A mediação na Educação Infantil: possibilidade de aprendizagem.	Ângela do Céu Ubaiara Brito	Tese
2013	A formação de professores em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo.	Flaviana Rodrigues Vieira	Dissertação
2015	A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação.	Joana De Freitas Luís, Sofia Andrade, Paula Coelho Santos.	Artigo em periódico
2015	“Meu irmão tem 3 anos e não estuda porque ele é criancinha” – O que dizem as crianças sobre a Educação Infantil e o Direito?	Leandro Henrique de Jesus Tavares	Artigo em periódico
2015	O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da Educação Infantil.	Mariângela Costa Schneider	Dissertação

Ano	Título	Autor	_tipo de produção
2016	O olhar docente sobre escuta, autoria e protagonismo das crianças em uma escola municipal de Educação Infantil na cidade de São Paulo – Conquistas e desafios.	Vivian Alboz	Dissertação
2016	Encontros e desencontros de crianças e adultos na Educação Infantil: uma análise a partir de Martin Buber.	Sonia Kramer, Maria Fernanda Rezende Nunes, Alessandra Evelin Brandolim Pacheco, Andrea Ferreira Campos Oliveira, Aline Lopes Martins.	Artigo em periódico
2016	O dito e o vivido: concepções e práticas avaliativas na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza.	Luciana Kellen de Souza Gomes	Dissertação
2016	A prática docente de uma professora na Educação Infantil e seus desafios.	Adriana Aparecida Coan	Artigo em periódico
2017	As formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto de uma creche Municipal.	Márcia Vanessa Silva	Dissertação
2017	Relatórios descritivos das crianças na transição CEI/EMEI/EMEF no município de São Paulo.	Letícia Augusta Arakaki	Dissertação
2017	Narrativas de experiência na Educação Infantil em uma abordagem de projetos: a pesquisa como uma construção em processo.	Janaína Ribeiro Stafford	Dissertação
2017	Os saberes das crianças de quatro a cinco anos na prática pedagógica docente (Bento Gonçalves/RS).	Ana Paula Silveira	Dissertação
2019	Precisa Falar! Queremos Saber? O desafio da escuta das crianças na Avaliação Institucional Participativa.	Roberta Sêco Pereira Gonçalves	Dissertação
2019	Goles de Infância: práticas da docência e das crianças em uma Escola Municipal de Educação Infantil.	Queila Cristina de Oliveira	Dissertação
2019	Escuta da criança em pesquisa e qualidade da Educação Infantil.	Silvia Helena Vieira Cruz, Sandra Maria de Oliveira Schramm.	Artigo em periódico

Ano	Título	Autor	_tipo de produção
2019	O desenvolvimento da atividade “roda de conversa” em turmas de Educação Infantil.	Ana Carine dos Santos de Sousa Paiva, Janice Débora de Alencar Batista Araújo, Silvia Helena Vieira Cruz.	Artigo em periódico
2019	A brincadeira é o que salva”: dimensão brincalhona e resistência das creches/pré-escolas da USP.	Patrícia Dias Prado. Viviane Soares Anselmo.	Artigo em periódico
2019	“Deixa eu Abrir a Janela” – Encontros e Desencontros Com a Linguagem na Creche.	Rachel Martins Arenari Razuk	Pôster apresentado na 39 ^a reunião da ANPED
2019	Escuta Pedagógica: um caminho possível para ressignificar o Currículo da Educação Infantil.	Simone do Nascimento Nogueira	Artigo em periódico
2020	A roda de conversa em diálogo com o círculo de cultura na educação infantil: a prática pedagógica de uma professora.	Selma Soares	Dissertação
2020	Auto(trans)formação permanente com professoras: A escuta sensível e o olhar aguçado na do-discância com as turmas multidões da unidade de educação Ipê Amarelo/UFSM.	Juliana Goelzer	Tese
2021	A escuta como matéria-prima das Pedagogias Participativas: a construção de saberes praxiológicos de uma pedagogia que escuta.	Bruna Ribeiro	Tese

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os estudos de Melo (2010) apontam também que os conhecimentos de mundo das crianças, expressados em suas narrativas, podem orientar as práticas pedagógicas não apenas como forma de escutá-las, mas na busca de entendê-las, estimulá-las e compartilhar conhecimentos, criando uma relação de troca de culturas entre crianças e adultos. Isso porque, quando são favorecidos os momentos de escuta, a criança adquire confiança e sentimento de pertença.

Nesse contexto, Luís, Andrade e Santos (2015) destacam que a escuta ativa vai além de simplesmente ouvir as palavras, pois é uma abordagem que encoraja as crianças a aprender, explorar e participar dos processos de tomada de decisões, que surgem no cotidiano da Educação Infantil. Já a análise de Kramer, Nunes e Carvalho (2013) aponta a escuta sensível das crianças pelos adultos como uma prática afetiva e efetiva, considerando-a competência essencial para os professores, pois, além de acolher os saberes das crianças, propicia uma resposta responsável aos apontamentos e questionamentos delas, contribuindo para a qualidade das práticas educativas.

Assim, a escuta sensível – ação que envolve um olhar atento e empático para as diferentes formas de comunicação das crianças –, de acordo com Oliveira (2011), favorece a construção de contextos educativos pautados na valorização e potencialização da autonomia infantil. Silva (2017) destaca ainda a voz dos bebês, que se expressam através do choro, do olhar, do balbucio e dos gestos.

Portanto, pensar na prática pedagógica como possibilidade de troca de experiências, entre crianças e adultos, exige uma desconstrução de práticas, que foram historicamente construídas a partir do professor (como detentor do conhecimento) e das crianças (como um “papel em branco”), que nada tem a contribuir quando chegam à instituição de Educação Infantil. Isso ocorre porque:

[...] As ideias que nortearam e que ainda norteiam as práticas pedagógicas não priorizam escutas sensíveis às diversas formas de expressões das crianças, nem a seus contextos históricos, políticos, sociais e culturais. Elas são pensadas para as crianças e não com as crianças (Margarini, 2012, p. 113).

Segundo os documentos já mencionados, que orientam a Educação Infantil, essa etapa tem como objetivo o desenvolvimento integral das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos. Nessa perspectiva, Löffler (2013) destaca a importância da escuta das crianças na Educação Infantil, ressaltando que é fundamental considerar suas vozes no processo pedagógico, articulando seus saberes com os conhecimentos historicamente construídos. Alboz (2016)

complementa essa visão ao afirmar que a escuta, além de revelar as vozes das crianças, possibilita a tradução de suas múltiplas linguagens de maneira que favoreça o seu desenvolvimento e a consolidação dos seus direitos.

A escuta ativa na Educação Infantil, como já abordado, é imprescindível para a construção de práticas pedagógicas, que respeitem e valorizem as crianças em seu desenvolvimento integral. Nesse contexto, o estudo de Soares (2020) revela que uma prática dialógica e democrática – que se caracteriza pela construção conjunta de conhecimentos, na qual todos os participantes do processo educacional, incluindo educadores e crianças, têm a oportunidade de se expressar e são respeitados em suas ideias e emoções – é fundamentada na escuta atenta e qualifica o trabalho do educador, pois promove um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e respeitoso. Nessa mesma linha de pensamento, Ribeiro (2021, p. 94) afirma que “a aprendizagem da escuta se torna uma condição *sine qua non* para todos aqueles que almejam uma pedagogia que atue no sentido do respeito às crianças e suas infâncias”. Assim, a escuta não só fortalece a prática pedagógica, mas também fundamenta uma abordagem educacional, que coloca as crianças no centro do processo de ensino-aprendizagem, garantindo-lhes protagonismo e respeito.

O estudo de Vasconcelos (2020), intitulado “O protagonismo das crianças como processo de aprendizagem, situado e contínuo, dos sujeitos na escola de Educação Infantil: princípios, abordagem e sustentação sobre protagonismo das crianças na escola de Educação Infantil”, destaca que a escuta e a participação das crianças devem ser incorporadas não apenas em situações pontuais, mas também na gestão dos processos institucionais. Dessa forma, a ação de escutar as crianças não se limita à prática dos professores, mas envolve toda a comunidade escolar, pois:

[...] A escuta enquanto metodologia e estratégia de trabalho com as crianças envolvem tomada de posição diante do papel que elas assumem na sociedade e refere-se a um posicionamento político diante de um grupo minoritário, que historicamente teve sua voz invisibilizada (Barbosa, 2009, p. 3).

A autora acrescenta ainda que a expressão “dar voz às crianças para assim escutar o que elas têm a dizer” reflete a ideia de que as crianças não possuem voz, o que exige uma mudança de concepção para a visão de que é necessário “escutar as crianças, porque elas já têm vozes” (Barbosa, 2009, p. 9).

A pesquisa de Paiva, Araújo e Cruz (2019), por sua vez, aponta para a importância da promoção de momentos de escuta na rotina da Educação Infantil. Nessa

perspectiva, a roda de conversa pode ser um momento de “encontro, diálogo e tempo de escuta atenta de todos os sujeitos envolvidos, especialmente dos professores para com as crianças” (Paiva; Araújo; Cruz, 2019, p. 4), desempenhando, assim, um papel significativo para promover interações de qualidade entre adultos e crianças.

Já Cruz e Schramm (2019) afirmam que, para que os espaços de Educação Infantil acolham os desejos e interesses das crianças, é necessária uma transformação que envolva desde a frágil formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, até o subfinanciamento dessa etapa da educação. Nesse contexto, as autoras destacam que a escuta é um aspecto fundamental para essa transformação, pois ela pode contribuir para a construção de práticas mais adequadas e sensíveis às necessidades das crianças, o que exige investimentos adequados em formação docente e recursos para a Educação Infantil.

Prado e Anselmo (2021) ressaltam que o papel de ser professora e professor na Educação Infantil “significa ter abertura para olhar e realmente ver, ter escuta para conseguir ouvir e estar disponível para sentir, ser e se encontrar com elas/es, com suas dicas, necessidades, desejos e manifestações expressivas” (Prado; Anselmo, 2021, p. 16). Soma-se também a necessidade de estar disposto a se alfabetizar nas múltiplas linguagens das crianças, “atenta/o às contribuições que tais conhecimentos podem trazer no planejamento dos tempos e espaços educativos, vivenciados com protagonismo de crianças e professoras/es nas instituições de Educação Infantil” (Prado; Anselmo, 2021, p. 16).

No entendimento de Richter e Barbosa (2011), a escuta pode ser percebida “enquanto princípio ético, que implica uma resposta atenta à demanda e interrogações do outro, uma resposta que se oferece no zelo pela escuta às crianças” (Richter; Barbosa, 2011, p. 11). A respeito dessa interpretação, Ramos (2011) ressalta que não basta apenas escutar as crianças, mas que é fundamental proporcionar uma resposta responsável, que consista em responder com responsabilidade às manifestações das crianças, considerando o que foi escutado para orientar o planejamento pedagógico e garantindo que os interesses, necessidades e expressões das crianças sejam valorizados e incorporados ao cotidiano educativo. Essa resposta deve partir da escuta sensível do professor, permitindo que ele comprehenda os modos próprios de ser da criança, sua forma de pensar e as “versatilidades de ações sociocomunicativas, que a criança usa para comunicar seus desejos, necessidades e intenções como elementos contextualizadores da organização didática” (Ramos, 2011, p. 11).

Tavares (2015), por sua vez, afirma que existe uma urgência de ouvir as crianças e a necessidade de reconhecer os discursos infantis, que estão para além da oralidade, pois:

[...] A educação e os cuidados com bebês e crianças pequenas na creche exigem uma prática pedagógica que leve em consideração a linguagem em todas as suas manifestações como constituinte do sujeito. Para as crianças em processo de apropriação da linguagem verbal é importante que os adultos ‘abram a janela’: ampliem, sustentem e devolvam para elas os seus enunciados, sejam eles orais ou gestuais, com enunciados mais amplos em palavras e significados. Portanto, a formação docente, inicial e continuada, precisa considerar o processo dialógico como ponto chave da docência, o que inclui a escuta sensível e a responsividade (Razuk, 2019, p. 6).

Portanto, é nesse movimento de escuta e de reconhecimento do protagonismo infantil que Nogueira (2019) ressalta que a prática docente pode contribuir para a construção de um currículo, que considera as necessidades das crianças da Educação Infantil.

Assim, com base nos resultados da busca realizada nas três plataformas, é possível afirmar que as produções analisadas destacam a importância da escuta no cotidiano da Educação Infantil, evidenciando um crescente interesse pela temática das vozes das crianças nos últimos anos. No entanto, o levantamento bibliográfico também aponta para uma possível lacuna nos estudos sobre a escuta infantil, especialmente no que diz respeito à sua relação com o planejamento pedagógico. Isso porque, a maioria dos trabalhos reconhece a escuta como um elemento essencial nas práticas da Educação Infantil, mas sem aprofundar sua conexão com a elaboração do planejamento pedagógico.

Dadas essas considerações, alguns questionamentos surgiram: Qual o papel da escuta dos bebês e das crianças bem pequenas na elaboração do planejamento pedagógico pelas/os professoras/es no contexto da Educação Infantil? Quais as concepções que as/os professoras/es têm em relação à escuta das crianças? Será que a escuta dos bebês e das crianças bem pequenas influencia no planejamento pedagógico no contexto da Educação Infantil? Existe alguma estratégia desenvolvida pelas/os professoras/es para facilitar a escuta das crianças?

Com o intuito de responder a essas perguntas, esta pesquisa definiu como objetivo geral: Analisar o papel da escuta dos bebês e das crianças bem pequenas na elaboração do planejamento pedagógico pelas/os professoras/es da Educação Infantil. Por sua vez, esse objetivo geral desdobrou-se em três objetivos específicos: I) Apreender as concepções que os professores da Educação Infantil têm acerca da escuta dos bebês e das crianças bem pequenas; II) Identificar as estratégias de escuta dos bebês e das crianças bem pequenas desenvolvidas pelos professores de Educação Infantil; III) Investigar como a escuta dos bebês e das crianças bem pequenas é considerada no planejamento pedagógico no contexto da Educação Infantil.

Esta investigação foi realizada em um Centro de Educação Infantil (CEI), público, localizado em Fortaleza – CE. Os participantes da pesquisa incluíram duas professoras: uma

atuando na turma de berçário, com bebês a partir de 6 (seis) meses, e outra responsável por crianças bem pequenas do Infantil II, com idades em torno de 2 (dois) anos.

Além desta Introdução, que como primeiro capítulo suscita “Reflexões sobre a escuta na Educação Infantil”, esta pesquisa está estruturada em mais quatro capítulos. No segundo, “A Educação Infantil, as Pedagogias Participativas e o papel do professor: perspectivas acerca da escuta”, apresentamos a fundamentação teórica da pesquisa a partir das contribuições de diferentes teóricos, que estudam a concepção de criança, infâncias, Educação Infantil e a Pedagogia da Escuta. Nesse momento também refletimos sobre o papel do professor e do planejamento pedagógico na Educação Infantil, bem como refletimos sobre alguns documentos oficiais brasileiros, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O terceiro capítulo, denominado “O percurso metodológico da pesquisa”, apresenta a justificativa pela escolha metodológica, assim como o *lócus* de pesquisa, os participantes, os procedimentos e instrumentos utilizados. No quarto capítulo, intitulado “A escuta dos bebês e crianças bem pequenas na elaboração do planejamento pedagógico: o que revelam as professoras e a observação das suas práticas”, discorremos sobre a análise e o tratamento de dados, apresentando as discussões e resultados da investigação.

Por fim, elencamos a Conclusão (ou possibilidades para novos caminhos?) sobre esta pesquisa, esperando que ela sirva de contribuição e alerta sobre o tema em questão, mas, também, como um recurso e conteúdo para docentes e discentes da área e, ainda, para os demais interessados.

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL, AS PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS E O PAPEL DO PROFESSOR: PERSPECTIVAS ACERCA DA ESCUTA

A Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. Nesse contexto, a escuta emerge como uma prática pedagógica essencial, que vai além do simples ato de ouvir, envolvendo uma atenção profunda às necessidades, pensamentos e sentimentos das crianças. Elementos esses que devem nortear o planejamento pedagógico do/a professor/a e ser ampliados a partir da cultura e dos conhecimentos científicos, tecnológicos, históricos e sociais produzidos pela humanidade.

A escuta também fortalece os vínculos entre os educadores, bebês e crianças, criando um ambiente de respeito mútuo e valorização das experiências de meninos e meninas. Consoante a isso, as pedagogias participativas enfatizam a importância de criar ambientes em que bebês e crianças possam expressar suas opiniões, questionar, explorar e, principalmente, participar ativamente nas decisões que dizem respeito ao seu cotidiano. Desse modo, escutar é estar disponível para ouvir não apenas o que é dito verbalmente, mas também os sinais não-verbais, que as crianças expressam, como seus gestos e atitudes.

Assim, este capítulo pretende refletir sobre a escuta e o papel do professor da Educação Infantil, a partir de uma compreensão das Pedagogias Participativas. Nossa intenção é que essa discussão teórica possa oferecer informações para uma melhor análise do papel da escuta dos bebês e das crianças bem pequenas na elaboração do planejamento pedagógico pelas/os professoras/es da Educação Infantil.

2.1 Crianças, Infâncias e Educação Infantil: contexto histórico e marcos legais

Ao destacar a escuta dos bebês e das crianças como um elemento essencial para a elaboração participativa do planejamento pedagógico, torna-se fundamental também analisar os alicerces que sustentam a Educação Infantil no Brasil, considerando seus fundamentos e especificidades. Nesse sentido, vale destacar que a concepção de Educação Infantil está intrinsecamente ligada aos conceitos de “criança” e “infância”.

Philippe Ariès (1981), precursor nos estudos sobre a história da infância, argumenta que, embora a criança sempre tenha existido, a ideia de infância como uma fase distinta da vida humana foi elaborada historicamente, tendo os seus primeiros indícios de reconhecimento, a partir do século XVI. Para Ariès, a compreensão sobre a infância e o seu

papel na sociedade é construída ao longo do tempo, refletindo as transformações culturais, sociais e históricas.

No século XII, por exemplo, as crianças eram raramente retratadas nas obras de arte e, quando apareciam, não possuíam características que as diferenciassem da representação adulta, carecendo de atributos próprios da infância. A partir do século XIII, começa a surgir uma mudança, com crianças sendo retratadas com rostos arredondados, muitas vezes na forma de anjos, tendência essa que segue até o século XIV. Nesse período, os bebês eram frequentemente representados como o menino Jesus e a principal distinção entre crianças e adultos nas obras de arte daquela época estava no tamanho: enquanto os adultos eram representados em sua estatura normal, as crianças apareciam de maneira reduzida, sem outras marcas que as identificassem como pertencentes à fase infantil.

De acordo com o autor, a descoberta da infância só aconteceu a partir do século XVII, período em que “a criança agora passa a ser representada por ela mesma: esta foi a grande novidade do século XVII” (Ariès, 1981, p. 60). Até então, segundo Ariès (1981), não existia um sentimento de infância: a criança era inserida no mundo adulto e não era vista como um ser com especificidades próprias. Essa mudança pode ser atribuída a diversas transformações sociais e culturais.

Nesse contexto, a contribuição dos estudos de Ariès (1981) é fundamental, pois rompe com a ideia de que a infância sempre foi compreendida da mesma maneira, mostrando que o tratamento e a representação das crianças são determinados por construções sociais e culturais específicas. Além disso, o autor desafia a visão idealizada da infância, enfatizando que mudanças em sua concepção refletem transformações mais amplas na sociedade.

Nessa mesma perspectiva, Kuhlmann Jr. (1998), historiador brasileiro que estuda a história da infância, também argumenta que a concepção de infância não foi algo linear, mas resultado das relações sociais e culturais, variando conforme as classes sociais. Segundo ele, essa noção foi inicialmente desenvolvida pelas classes superiores e, posteriormente, incorporada pelas camadas mais pobres. Para o autor:

A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade. Ao se considerar a infância como condição das crianças, caberia perguntar como elas vivem ou viveram esse período, em diferentes tempos e lugares (Kuhlmann Jr., 1998, p. 15).

Já Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004) abordam a infância a partir da pluralidade das suas configurações, afirmando que a forma como cada criança viverá a sua condição de

infância dependerá do tempo, da sociedade e da cultura da qual está inserida. Para Kuhlmann Jr. (1998, p. 15), “é preciso considerar a infância como uma condição de ser criança” e, também,

[...] é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história. Torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância (Kuhlmann, 1998, p. 31).

De fato, são diversas as concepções de infâncias, já que a sua denominação abrange um conjunto de condições sociais na medida em que “a infância se refere às condições de vida das crianças em diferentes grupos sociais, culturais e econômicos” (Redin, 2007, p. 12). Ou seja, podemos compreender que as infâncias são plurais já que nem todas as crianças usufruem das mesmas condições sociais.

Outro viés que também merece a nossa atenção é o de Larrosa (1998), que nos convida a pensar a infância como movimento e como algo que nos inquieta, pois:

Se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba de nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no campo a alteridade da infância nos leva a uma região que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder (Larrosa, 1998, p. 232).

Portanto, assim como as infâncias são plurais, as crianças também possuem características diversas que as diferenciam umas das outras. Dessa forma, ao enxergarmos a criança como um sujeito histórico, é preciso traçar um olhar teórico que a resgate em sua essência. Nesse sentido, quando os discursos e as práticas de socialização se voltam para ela, essa dinâmica constrói “um imaginário sobre a infância, produzindo modelos de gestos, hábitos, comportamentos que são material de socialização nos processos de formação de tais atores. A criança é também produto de tais práticas e discursos” (Sarmento, 2002, p. 20).

A palavra “infância”, de origem latina, etimologicamente significa “incapacidade de falar” e, historicamente, era associada principalmente ao período conhecido como “primeira infância”, frequentemente estendendo-se até os 7 (sete) anos, fase em que a criança ingressava na idade da razão (Kuhlmann Jr., 1998, p. 16).

Assim, a partir da ideia de que a infância é uma construção social, é possível fazer um paralelo com a forma como a percepção da criança também é moldada culturalmente. Em

outras palavras, “a imaturidade das crianças é um fato biológico, mas a forma como ela é compreendida e se lhe atribuem significados é um fato da cultura” (Prout; James *apud* Heywood, 2004, p. 12). Ou seja, embora a criança compartilhe com os demais seres humanos a condição biológica de imaturidade, o entendimento de sua posição social e os significados atribuídos a ela variam conforme o contexto cultural. Nesse sentido, a criança é, de fato, um constructo social que se transforma ao longo do tempo, variando também entre diferentes grupos sociais e étnicos (Heywood, 2004, p. 21).

Um aspecto a ressaltar é o de que, segundo Sarmento (2004), a criança exerce um papel ativo no seu processo de socialização, sendo a protagonista da sua própria interpretação do mundo; pois, nas suas interações sociais, ela dá significado ao que a cerca, criando um universo de símbolos e significados próprios. Isto é, “em suas práticas, existe, para além da estereotipia, uma singularidade nas produções simbólicas e artefatos infantis que configuram o que a sociologia da infância define como cultura infantil” (Sarmento, 2004, p. 20). O autor, ao reconhecer as crianças como produtoras de cultura, afirma que:

O debate não se centra no fato, reconhecido, de que as crianças produzem significações autônomas, mas em saber se essas significações se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos, isto é, cultura (Sarmento, 2004, p. 21).

Assim, o autor revela que, por meio de suas criações e percepções, as crianças não apenas se relacionam com o mundo, mas tecem um universo simbólico, que, embora único e singular, se entrelaça com a cultura em constante mutação, refletindo uma essência, que, como elas, nunca se estabiliza, sempre se transforma e se renova. Ainda de acordo com Sarmento (2004), nas interações com seus pares e com os adultos, as crianças vivenciam a cultura ao seu redor de maneira distinta da dos adultos: elas expressam formas próprias de entender, representar e simbolizar o mundo, características que são especificamente infantis.

Nesse percurso, segundo Kramer (1999), a criança – ao se tornar sujeito do seu próprio processo – passa a ter e a fazer história, mesmo que seja vista e tratada de maneiras diferentes pela sociedade ao longo do tempo e em contextos distintos. Dessa forma, a concepção de infância passa a perceber a criança como um ser histórico, social e político, que encontra nos outros os parâmetros e informações necessárias para formular, questionar, construir e reconstruir os espaços que a cercam. Essa visão não se fixa em um único modelo, mas se abre à diversidade e à multiplicidade, características essenciais do ser humano.

Quando a pauta, por sua vez, abrange especificamente o contexto do Brasil, tende-se a se perguntar: como as crianças viveram ou foram vistas em diferentes momentos da história do país? Com o propósito de responder esse questionamento, é importante, mesmo de uma forma muito resumida, lembrar alguns elementos dessa história.

Kramer (1992) divide o atendimento à infância no Brasil em três momentos distintos. O primeiro, que vai desde o “descobrimento” até 1930, é marcado pela valorização gradual da infância e pelo reconhecimento da necessidade de cuidados específicos para as crianças. O segundo momento, de 1930 a 1980, é caracterizado pela concretização de ações de assistência social e educacional voltadas para a infância. Já o terceiro momento, que se estende de 1980 até a atualidade, é marcado por eventos e mudanças significativas no campo da Educação Infantil.

De acordo com Kuhlmann Jr. (1998), as creches no Brasil surgiram no final do século XIX, com o objetivo de atender à população pobre. Essas instituições tinham como principal função a guarda das crianças e o objetivo de oferecer alimentação, higiene e segurança física. O atendimento era realizado por criadeiras, amas-de-leite ou “mães mercenárias”, termo utilizado para se referir às mulheres contratadas para cuidar das crianças em suas próprias casas.

Junto às iniciativas de atendimento à infância pobre, também foram criadas instituições pré-escolares sob a justificativa de um atendimento pedagógico. Kuhlmann Jr. (1998) explica que o uso desse termo tinha a intenção de legitimar os interesses de um atendimento infantil privado, já que:

A preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento das suas próprias escolas. Nota-se, entre eles, a utilização do termo ‘pedagógico’ como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres (Kuhlmann Jr., 1998, p. 83-84).

O autor afirma ainda que no final do século XIX e início do século XX:

[...] Criaram-se leis e propagaram-se instituições sociais nas áreas da saúde pública, do direito da família, das relações de trabalho, da educação. As instituições jurídicas, sanitárias e de educação popular substituíam a tradição hospitalar e carcerária do Antigo Regime. São iniciativas que expressam uma concepção assistencial a que denominamos ‘assistência científica’ – por se sustentar na fé, no progresso e na ciência característica daquela época (Kuhlmann Jr., 1998, p. 60).

Naquele período, foram então estabelecidos os parques infantis para as crianças dos trabalhadores e os jardins de infância para os filhos das classes mais favorecidas. Embora essa educação assistencial voltada para as camadas mais pobres tenha sido importante para o atendimento de necessidades mais urgentes, como a alimentação, ela oferecia um atendimento de qualidade inferior.

Já durante a década de 1980, com o avanço da redemocratização e a crescente influência dos movimentos sociais no Brasil, o debate sobre os direitos das crianças ganhou destaque. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, representou um avanço significativo, pois reconheceu a Educação Infantil como um direito fundamental das crianças, estabelecendo que o acesso à Educação Básica deve ser garantido pelo Estado. Esse movimento também se refletiu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), que reconheceu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, tendo a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança até os 6 (seis) anos de idade, abrangendo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais e complementando a ação da família e da comunidade.

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que foram revistas em 2009 e que trouxeram definições fundamentais para a área da Educação Infantil brasileira. Um exemplo foi a definição de criança como um:

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

De acordo com essas diretrizes, a criança deve ser o centro do planejamento pedagógico, e o currículo deve promover o desenvolvimento integral das crianças. Segundo esse documento, o currículo é compreendido como um:

[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 2010, p. 27).

Nota-se que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, a fim de orientar as propostas pedagógicas. Outro

ponto importante, ainda de acordo com as DCNEI (Brasil, 2010), é o artigo 9º, que ressalta doze experiências que:

- I – Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II – Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III – Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV – Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- V – Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI – Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII – Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- VIII – Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX – Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X – Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI – Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII – Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (Brasil, 2010, p. 27).

Já no contexto da evolução do marco legal da Educação Infantil, em 2018, foi lançado o documento final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). Esse documento abrange todas as etapas da Educação Básica, porém, a Educação Infantil é abordada de forma particular, com uma estrutura distinta do Ensino Fundamental e Médio, apresentando os denominados “campos de experiência”; ou seja, áreas de aprendizagem propostas para favorecer a escuta e o desenvolvimento integral das crianças, considerando suas experiências cotidianas.

Assim, tanto as DCNEI quanto a BNCC – etapa da Educação Infantil – expressam a necessidade de reconhecer a criança como sujeito central em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Nesses documentos também é considerado que as crianças aprendem pela experiência – pelas trocas e interações que estabelecem com adultos e com seus pares – e que

esse processo de aprendizagem e desenvolvimento ocorre pela via cotidiana. Desse modo, é necessário considerar as crianças como protagonistas e participantes desse processo, pois:

[...] Ao fazer junto, ao colaborar em tarefas, ao decidir em conjunto com outras pessoas mais experientes, que as crianças aprendem. Portanto, no convívio, nas ações e iniciativas que realizam, elas vão constituindo seus próprios percursos formativos, ou seja, criam seus caminhos dentro de uma cultura, aprendendo a se desenvolver com autonomia (Barbosa, 2009, p. 28).

Portanto, acreditar nas crianças enquanto sujeitos de direitos, produtoras de culturas, que constroem relações sociais e se desenvolvem através das interações e brincadeiras, implica considerar os espaços de Educação Infantil como espaços de escuta e de participação, rompendo com o modelo tradicional de uma escola que considera a criança como um “papel em branco”.

2.2 As Pedagogias Participativas: escuta das crianças, documentação pedagógica e planejamento

No século XIX, segundo Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019), houve a difusão de uma pedagogia transmissiva, centrada na memorização sem a busca pela compreensão do significado, voltada para atender às necessidades de um modelo de sociedade industrial. Nesse modelo, as práticas educativas tinham como objetivo transmitir saberes e habilidades à geração seguinte, preparando-a para reproduzir os padrões morais e sociais da época, além de atender às exigências do mercado de trabalho. Segundo esses autores:

Para que o sistema de produção educacional em massa fosse eficiente, era necessário modernizar a educação tradicional do século XIX; ‘a gestão científica da educação’ parecia servir mais eficientemente aos objetivos educacionais tradicionais, mediante uniformização do conteúdo e dos meios (currículo e pedagogia), maximizando assim a produção em massa na escola. Tal uniformização requeria um currículo único e uniforme para todos os estudantes, independentemente da sua motivação, interesses ou propósitos [...] (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019, p. 5-6).

Tal organização curricular é classificada como um modelo burocrático, que, ao considerar a uniformidade como sinônimo de igualdade nas oportunidades educativas, ignora as diversas necessidades e saberes de cada indivíduo no processo de aprendizagem, além de desconsiderar as particularidades do contexto social no qual esse sujeito está inserido. De acordo com Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019), é esse modelo burocrático que origina a pedagogia tradicional transmissiva.

As pedagogias transmissivas, baseadas em práticas tradicionais de ensino, têm como objetivo principal a transmissão de conhecimento, estruturado em um currículo uniforme com conteúdos pragmáticos. Nessa abordagem, o papel do professor é transmitir o saber, enquanto o da criança é memorizar e reproduzir o que foi ensinado. O processo avaliativo nesse modelo também segue uma abordagem uniforme, ou seja: utiliza o mesmo tipo de avaliação para todos os alunos, com o objetivo de verificar se aprenderam o que foi transmitido e quem está preparado para avançar para a próxima etapa do conhecimento, conforme as unidades de ensino estabelecidas.

Como alternativa às pedagogias transmissivas, Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019) mencionam dois autores que promoveram abordagens significativas sobre a participação no processo educativo: John Dewey (1859-1952) e Paulo Freire (1921-1997). Segundo esclarecem, esses autores:

Foram escolhidos porque apresentam alternativas participativas e holísticas cada vez mais importantes nas escolas. E hoje as suas pedagogias nos permitem compreender outras possibilidades, desenvolver a vontade de empreender mudança e de criar redes de práxis participativa que sejam respeitadoras dos atores-chave do desenvolvimento pedagógico: as crianças, os educadores e as famílias (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019, p. 10-11).

Em suas contribuições, Dewey (1975), concebe a escola como um espaço social e de interação, criticando a simples transmissão de conhecimentos, característica marcante das pedagogias transmissivas. Para o filósofo, a educação é um fenômeno direto da vida, não somente uma preparação para a vida futura: “o hábito de aprender diretamente da própria vida, é fazer que as condições da vida sejam tais que todos aprendam no processo de viver, é o produto mais rico que pode a escola alcançar” (Dewey, 1975, p. 31).

Já para Freire (1996), as pedagogias transmissivas colocam o professor em uma posição de transmissor e os estudantes como depósitos vazios a serem preenchidos por ele. Funcionam, assim, como uma prática opressiva, que considera o educador como único detentor do conhecimento e o educando como aquele que apenas recebe, mas não reflete, não dialoga, de modo que:

O educando fixa, repete, decora, memoriza sem perceber o real significado. [...] A narração de que o educador é o sujeito que conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes com seus ‘depósitos’ a serem enchidos pelo educador. Quanto mais vai se enchendo os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixarem docilmente encher, melhores educandos serão (Freire, 1996, p. 52-53).

Percebemos, então, que os estudos de Dewey (em defesa de uma pedagogia progressiva) e de Freire (em relação a uma pedagogia crítica) contribuíram para o desenvolvimento de pedagogias participativas, que:

Envolvem a ruptura com a pedagogia transmissiva tradicional, para dessa maneira, promover uma visão diferente do processo de aprendizagem, bem como das imagens e papéis de crianças e profissionais da educação. Para desenvolver pedagogias participativas é preciso desconstruir o modelo tradicional transmissivo, a fim de criar nova consciência sobre metas e objetivos e sobre formas e fins (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019, p. 16).

Isto é, nas pedagogias participativas, os estudantes se envolvem no seu processo de aprendizagem, tendo um papel ativo e de participação; logo, elas não ocorrem de maneira isolada, mas na interação entre escola, família e comunidade local.

Diferentemente das pedagogias transmissivas, que fragmentam o conhecimento em áreas de conhecimento, as pedagogias participativas organizam o conhecimento de maneira holística, integrado e conectado; além disso, consideram os conhecimentos prévios das crianças e os saberes historicamente construídos.

O currículo das pedagogias participativas não é uniforme nem rígido, mas é construído com base nas necessidades específicas que surgem no cotidiano dos espaços educativos, a partir das interações e experiências entre professor e estudante, considerando sempre o contexto em que estão inseridos e respeitando as identidades plurais, pois:

[...] Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de sermos diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza desigualdades (Santos, 2003, p. 56).

Ainda segundo Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019):

A missão das pedagogias participativas (...) é desenvolver pessoas responsáveis e cidadãos cívicos, capazes de ser autônomos e tomar iniciativa, envolvendo os estudantes na sua própria aprendizagem e usando a escola como plataforma para a transformação cultural e reforma social. O sucesso desta pedagogia não está reduzido ao sucesso acadêmico: ele incorpora também o sucesso pessoal, social e cívico (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019, p. 12).

Também é necessário preservar a liberdade educacional na Educação Infantil, pois a “contaminação da Educação Infantil com características da educação obrigatória tem feito com que muitos a compreendam como uma forma de levar cada criança a estar pronta-para-o-ensino-fundamental” (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019, p. 23).

Nesse sentido, as pedagogias participativas têm a escuta como matéria-prima e o papel principal dessas pedagogias é, justamente,

[...] a restauração do diálogo, em contraposição ao monólogo e ao silêncio provenientes da pedagogia transmissiva. Diálogo essencial e sem o qual a função educativa carece e falha em sua função vital. Escutar é derrubar o muro que separa os adultos das crianças (Ribeiro, 2022, p. 49).

Dessa forma, assim como as pedagogias transmissivas são plurais, as pedagogias participativas também o são e podem ser representadas por diversas abordagens, como: a Pedagogia-em-Participação³, proposta pela Associação Criança; a Pedagogia das Relações e da Escuta, de Reggio Emília⁴; a abordagem Pikler⁵, entre outras. No entanto, como o foco desta pesquisa é a escuta, as discussões farão menção, especialmente, à “Abordagem de Reggio Emília”, idealizada por Loris Malaguzzi, que originou o conceito de “Pedagogia da Escuta”.

No poema de Loris Malaguzzi⁶ (1996), as crianças não têm um único modo de ser e estar no mundo: as crianças têm “cem linguagens”. Isso porque:

A criança
é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos

³ Criada em Portugal, em 1996, é uma pedagogia socioconstrutivista participativa para a educação da infância.

⁴ Uma abordagem que tem como foco a educação pré-escolar e primária e que tem como proposta uma “atitude de permanente questionamento, de investigação dos educadores, dos pedagogos, dos pais, dos representantes da comunidade, dos políticos e de especialistas dos vários domínios do conhecimento, sobre a (s) forma (s) como as crianças aprendem, como interagem e se relacionam” (Lino, 2018, p. 95). Foi coordenada pelo pedagogo Loris Malaguzzi, na Itália.

⁵ Em 1946, logo após a Segunda Guerra Mundial, Emmi Pikler, pediatra que passou a desenvolver sua pesquisa sobre “movimento livre”, foi convidada para assumir a direção do Instituto Lóczy, em Budapeste. O instituto, hoje conhecido com Pikler-Lóczy, aborda princípios e metodologias voltadas para a relação e criação de vínculos entre adultos e bebês. A abordagem Pikler enfatiza o respeito à autonomia da criança, promovendo o seu desenvolvimento de forma natural e independente em um ambiente seguro e com interações afetivas e respeitosas com os cuidadores.

⁶ Pedagogo e professor italiano, foi o responsável pelo início da construção da abordagem Reggio Emília, na Itália, em 1945.

para inventar.
 Cem mundos
 para sonhar.
 A criança tem
 cem linguagens
 (e depois cem, cem, cem)
 mas roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura
 lhe separam a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe:
 de pensar sem as mãos
 de fazer sem a cabeça
 de escutar e de não falar
 de compreender sem alegrias
 de amar e de maravilhar-se
 só na Páscoa e no Natal.
 Dizem-lhe:
 de descobrir um mundo que já existe
 e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
 Dizem-lhe:
 que o jogo e o trabalho
 a realidade e a fantasia
 a ciência e a imaginação
 o céu e a terra
 a razão e o sonho
 são coisas
 que não estão juntas.
 Dizem-lhe enfim:
 que as cem não existem.
 A criança diz:
 Ao contrário, as cem existem.

Portanto, se as crianças têm múltiplas linguagens, múltiplas formas de se comunicar e de se expressar, é necessário escutá-las de diferentes formas, para “ouvir não somente com as orelhas, mas com todos nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção)” (Rinaldi, 2021, p. 124).

Nesse sentido, Loris Malaguzzi fala de uma “Pedagogia da Escuta”, percebendo a escuta enquanto sensibilidade e conexão com o outro. Escuta que vai além dos ouvidos, englobando o corpo inteiro. Escuta como verbo ativo, que interpreta e cria significado; que provoca um processo de reciprocidade em que quem escuta também deve ser ouvido. Escuta como um modo de valorização do desconhecido, superando o sentimento de insegurança que surge quando nossas certezas são desafiadas; escuta que demanda tempo (Hoyuelos, 2021), sensibilidade e conexão, que, muitas vezes, não ocorre nas relações entre adultos e crianças.

Adriana Friedmann (2020), educadora e antropóloga, destaca que as crianças são seres ativos em constante interação com o mundo ao seu redor. Por isso, ao buscar compreender e atribuir significados a esse mundo, elas são potentes, possuindo tanto voz quanto vez, embora, em muitas ocasiões, sejam silenciadas nos espaços da Educação Infantil:

Mil olhos e mil ouvidos voltados para as crianças. Porém, continuamos cegos e surdos, insensíveis, paralisados em nossas verdades! Distantes, porque desconectados, rígidos, porque sempre apressados, cremos saber tudo sobre crianças e nos ampamos em nossa própria educação, nas referências aos nossos grupos, em tantas teorias! Porém, nem sempre nos conectamos com as crianças que estão à nossa frente! Elas e suas vozes, nossos *insights* e emoções, são as chaves mais importantes para conhecer seus instigantes universos (Friedmann, 2020, p. 110).

Ou seja, o silenciamento das vozes das crianças acontece devido aos professores terem “grande dificuldade de silenciar e de escutar verdadeiramente, de acreditar e reconhecer que as crianças têm saberes diferentes e que é essencial conhecê-los, incorporá-los e adequar atividades e propostas socioeducativas” (Friedmann, 2020, p. 112). A exemplo de Loris Malaguzzi, Friedman acredita que, para que haja escuta nos espaços de Educação Infantil, é necessário que o educador reconheça que as crianças se expressam “por meio da palavra, do corpo, dos gestos, dos desenhos, das artes e do brincar” (Friedmann, 2020, p. 112).

Na mesma direção, Paulo Freire, na carta que escreve às crianças de Reggio Emília, faz um convite poderoso para que elas não percam a capacidade de questionar, de se expressar, apelando para que os meninos e meninas não se deixem silenciar:

Bom amigo Malaguzzi,
 Menino eterno, pede-me, antes de eu retornar ao Brasil, que escreva algumas palavras dedicadas às meninas e aos meninos italianos. Não sei se saberia dizer algo de novo a um tal pedido. O que poderia dizer ainda aos meninos e às meninas deste final de século? Primeira coisa, aquilo que posso dizer em função de minha longa experiência nesse mundo, é que devemos fazê-lo sempre mais bonito. E baseando-me em minha experiência que torno a dizer, não deixemos morrer a voz dos meninos e das meninas que estão crescendo. Paulo Freire, abril, 1990 (Freire, 1990 *apud* Faria; Silva, [s.d.]).

Sobre esse ponto, Friedmann (2020) afirma ainda que, a partir do momento em que o educador escolhe se abrir para as manifestações e expressões das crianças, ele começa a ter pistas sobre o conhecimento de cada criança. Isso acontece porque:

Crianças têm universos particulares: falam sozinhas, cantam, imitam, repetem palavras e frases que ouviram; vivem suas vidas enquanto desenham, brincam, tomam banho, comem, andam a pé ou estão em veículos de trânsito; escolhem o que desejam ler, assistir, ouvir ou qual ritmo dançar. Cada uma fala e expressa a percepção de mundo ao seu redor. Cada narrativa é única, poética, essencial e diz quem é e como é cada uma delas (Friedmann, 2020, p. 113).

Assim, é possível inferir que as crianças aprendem pela via da vida, não sendo possível fragmentar os momentos de aprendizagem das crianças como sugere o currículo das

Pedagogias Transmissivas. A via da vida também inclui a via da escuta e, para Rinaldi (2021), escutar é um verbo ativo, que, ao invés de produzir respostas, formula questões. Logo, é necessário escutar as crianças, pois quando a escutamos damos visibilidade aos seus modos de ser e estar no mundo e, assim, as tiramos do anonimato, pois “as crianças não suportam ser anônimas” (Rinaldi, 2021, p. 125). A autora afirma ainda que, biologicamente, as crianças estão predispostas a se comunicar, a existir e a viver em relação. Ou seja, negar a escuta das crianças seria contrariar a própria essência da sua natureza.

Entendemos, então, que a ação de escutar com todos os sentidos não deve ser exclusiva do professor, mas também pode ser cultivada pelas crianças, pois, ao se escutarem:

As crianças descobrem a si mesmas como pessoas com dinâmicas motivacionais e com competência para agir intencional e racionalmente no âmbito das dinâmicas vivas que são seus interesses, criando propósitos ou roteiros experenciais para o desenvolvimento de propósitos (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019, p. 49).

Assim, nos espaços de Educação Infantil, quando há escuta tanto por parte do professor quanto das crianças (ambos se escutam), pode ser possível construir, de forma conjunta, um cotidiano de vivências e experiências baseadas nos interesses das crianças, mediadas pelo/a professor/a. De maneira que esses interesses ganhem intencionalidade pedagógica, transformando-se em problematizações, questionamentos, atividades, projetos e outras formas de aprendizagem.

Ao estabelecer uma relação entre a escuta das crianças e o planejamento como uma articulação essencial, Ribeiro (2022) questiona se é possível ao professor definir suas intenções pedagógicas e planejar sem conhecer previamente as crianças. Em resposta, a autora afirma que, ao mesmo tempo, sim e não.

Sim, porque existe a priori algumas premissas básicas e fundamentais que devem ser garantidas a todas as crianças (independentes de sua faixa etária, da região em que moram e frequentam a educação infantil, se pertencem à rede direta ou conveniada), direitos e princípios fundamentais como: direito a brincar, direito à natureza, direito de ser, estar, pertencer, participar, narrar, explorar, direito a um espaço acolhedor e que propicie seu bem estar, direito a ter um ritmo respeitado entre muitos outros direitos. E não, porque esses direitos precisam ser traduzidos e construídos de forma específica e personalizada, o que demanda que se conheça cada criança e a turma como um todo (Ribeiro, 2022, p. 119).

Em relação ao planejamento, Ostetto (2000) afirma que planejar é mais do que um papel a ser preenchido com listas de atividade, pois envolve reflexão, como em todas as ações

relacionadas ao cotidiano do trabalho pedagógico do/a professor/a. Para a autora, planejar é uma atitude de:

Traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso, não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica (Ostetto, 2000, p. 177).

Para Ostetto (2000), o planejamento é um instrumento que orienta o trabalho docente, revelando a intencionalidade pedagógica do professor. No entanto, essa intencionalidade não deve ser rígida ou fechada em si mesma; pelo contrário, precisa ser flexível e aberta aos inesperados que surgem no cotidiano da Educação Infantil.

Vale ressaltar que a organização do planejamento não é algo prescritivo, pois está relacionada ao modo pessoal de cada educador organizar sua prática. Porém, ao traçar a sua intencionalidade pedagógica, o professor revela suas concepções que influenciarão suas escolhas. Dessa maneira, entende-se que o planejamento é:

Escolha: o que incluir, o que deixar de fora, onde e quando realizar isso ou aquilo. E as escolhas, a meu ver, derivam sempre de crenças ou princípios. Como um processo reflexivo, no processo de elaboração do planejamento o educador vai aprendendo e exercitando sua capacidade de perceber as necessidades do grupo de crianças, localizando manifestações de problemas e indo em busca das causas. Vai aprendendo a caracterizar o problema para, aí sim, tomar decisões para superá-lo. O ato de planejar pressupõe o olhar atento à realidade (Ostetto, 2000, p. 178).

O ato de planejar, apesar de ser definido como uma atitude reflexiva, ainda é construído nos espaços de Educação Infantil como uma ação baseada em listagens, datas comemorativas, conteúdos, áreas de conhecimento etc. A autora apresenta de forma crítica as maneiras mais comuns de como esses planejamentos ainda estão sendo organizados por professores da Educação Infantil. O primeiro deles é o planejamento baseado em listagens:

Esse tipo de planejamento poderia ser considerado um dos mais rudimentares, pois está baseado na preocupação do educador em preencher o tempo de trabalho com o grupo de crianças, entre um e outro momento da rotina (higiene, alimentação, sono etc). O professor busca, então, organizar vários tipos de atividades para realizar durante cada dia da semana (Ostetto, 2000, p. 179).

Essa prática de planejamento – organizando o cotidiano por meio de atividades, conhecidas como “hora da atividade” – é percebida pela autora como uma mera forma de preencher a rotina das crianças; logo, os demais momentos, que estão ligados aos cuidados

com as crianças, não são considerados, mas secundarizados. Nesse modelo de planejamento, a criança é considerada “passiva, sem particularidades ou necessidades específicas, que espera pelo atendimento do adulto, sem nada a dizer ou expressar” (Ostetto, 2000, p. 180).

Outro modelo apresentado por Ostetto (2000) é o planejamento organizado por datas comemorativas. Nele, a organização do cotidiano da Educação Infantil se dá a partir do calendário. Para ela, ao fazer essa escolha,

O educador acaba sendo um repetidor, pois todos os anos a mesma experiência se repete, uma vez que as datas se repetem. Talvez uma atividade aqui outra ali, um ou outro trabalhinho seja renovado, mas o pano de fundo é o mesmo. Em relação às implicações pedagógicas, essa perspectiva torna-se tediosa na medida em que é cumprida ano a ano, o que não amplia o repertório cultural da criança (Ostetto, 2000, p. 182).

Para a autora, esse modelo baseado em listagens e atividades centradas em datas comemorativas não amplia o repertório das crianças. Isso porque, o papel da Educação Infantil não é apenas reproduzir as práticas que circulam na sociedade, mas sim questioná-las e refletir sobre elas, muitas vezes a partir das próprias questões trazidas pelas crianças. Além disso, é importante refletir sobre os motivos pelos quais algumas datas são comemoradas e outras não.

Outro tipo de planejamento abordado pela autora é aquele fundamentado nos aspectos do desenvolvimento infantil. Nesse modelo de planejamento:

[...] Se, por um lado, parece considerar particularidades do desenvolvimento infantil, acaba por secundarizar ou mesmo desconsiderar questões relacionadas à construção do conhecimento, à aprendizagem. Por outro lado, a delimitação de áreas de desenvolvimento para orientar o planejamento parte, geralmente, de uma referência geral e universal de desenvolvimento, tomado como regra ou como padrão de normalidade para toda e qualquer criança (Ostetto, 2000, p. 184).

Na organização desse tipo de planejamento, as crianças e o seu desenvolvimento são considerados, mas tende-se a colocá-las em uma única “fórmula”, tratando o desenvolvimento como algo linear e igual para todos, sem considerar as particularidades individuais.

Já o quarto modelo de planejamento, apresentado pela autora, é baseado em temas. A organização do trabalho por temas tem a:

[...] preocupação em trabalhar aspectos que façam parte da realidade da criança, são delimitados conteúdos considerados significativos para a aprendizagem dos alunos. Em regra, é significativo todo aquele conteúdo e/ou conhecimento que faz parte da

realidade imediata do aluno. A delimitação do ‘tema’ seria o primeiro procedimento a ser tomado para, em seguida, prever que atividades poderiam ser desenvolvidas com base nesse ‘tema’ delimitado (Ostetto, 2000, p. 186).

Nesse tipo de planejamento, o professor delimita o tema a ser trabalhado e planeja atividades que estejam articuladas à temática escolhida. Ostetto (2000) considera que esse modelo apresenta uma intencionalidade explícita, tanto na articulação das vivências como nos conhecimentos envolvidos. Porém, a autora assevera:

O que percebemos na prática dos educadores, entretanto, é que a escolha do tema acaba sendo um pretexto para a listagem de atividades. Ou, de outro modo, como já testemunhei, muitas vezes o tema transforma-se numa verdadeira ‘camisa-de-força’ imposta pela coordenação de uma instituição a todos os educadores: dos bebês às crianças de seis anos, mês a mês são escolhidos os mesmos temas para planejamento (Ostetto, 2000, p. 186).

As práticas acabam, assim, resumindo o tema, como algo geral para ser trabalhado por todos, sendo que nem sempre o interesse de uma turma será o mesmo de outra. E mesmo que, durante a seleção da temática, os educadores se esforcem para considerar temas que julgam fazer parte dos interesses das crianças, isso não é o suficiente, pois as crianças trazem consigo também um conhecimento de mundo, que podem colaborar para a formulação de temas geradores de atividades.

Nesse sentido, para Ostetto (2000), assim como o planejamento a partir de temas – que partem do interesse das crianças – é considerado uma forma avançada de se trabalhar com intencionalidade pedagógica, ele também pode criar uma falsa articulação do trabalho na Educação Infantil, porque, ao escolher uma certa temática, as atividades podem ficar repetitivas e se tornarem mecanizadas.

Outra tendência apresentada pela autora é o planejamento fundamentado em conteúdos organizados por áreas de conhecimentos. Dessa forma:

Os conteúdos decorrentes da língua portuguesa, da matemática, das ciências sociais e naturais dariam o norte para um trabalho intencional com a criança de quatro a seis anos, de modo a favorecer a ampliação de seus conhecimentos. Parecia ter-se chegado, enfim, ao tão propalado, defendido e almejado caráter pedagógico da pré-escola, superando o simples guardar ou desenvolver as potencialidades das crianças. Socializar os conhecimentos produzidos pela humanidade: essa era uma meta da pré-escola que estava sendo viabilizada por meio de uma proposta que incorporava no seu planejamento cotidiano o estudo de conteúdos pertencentes às diversas áreas do conhecimento. Foi um tempo em que defender o conhecimento explícito através de noções e conteúdos determinados significava romper com práticas assistencialistas, de guarda e cuidado (Ostetto, 2000, p. 188).

Essa proposta conteudista colocou em questão o modo de se planejar no contexto de creches. De acordo com Ostetto (2000), um dos aspectos a serem pontuados sobre os modelos de planejamentos encontrados na Educação Infantil, seria o de como planejar, por exemplo, a “hora da atividade” para bebês e crianças bem pequenas.

Afinal, o que se pode fazer com eles, em meio a tanto choro, fraldas, banhos, mamadeiras, colos, sonos? ‘Nem falam, nem andam, completamente dependentes [...] Não há muito o que fazer com eles, ou melhor, não dá para fazer atividade pedagógica, só cuidar [...]’ reclamam alguns educadores. Essa reclamação revela, juntamente, a especificidade da educação infantil. O que parece problema, para lidar com os bebês, é característica primeira da instituição que os atende: prover-lhes cuidado e educação (Ostetto, 2000, p. 191).

Esses tipos de questionamentos geralmente ocorrem devido à dificuldade de os professores perceberem que o cotidiano nas instituições de Educação Infantil não se resume às atividades coordenadas, mas também aos momentos de cuidado pessoal. Ostetto (2000) nos lembra que o pedagógico envolve o cuidado e a educação. Por isso, nesse contexto, deve haver espaço para as diversas linguagens das crianças e suas brincadeiras, pautando-se no que é importante considerar ao falar de planejamento:

Quanto temos brincado com as crianças? Ensinamos as crianças a brincar? Permitimos que brinquem? Ajudamos o grupo de crianças a estruturar repertórios que enriqueçam suas brincadeiras? Há, enfim, espaço para a criação de brincadeiras, nas nossas salas, nos diversos ambientes da instituição em que trabalhamos com as crianças? Como garantir essa articulação? Como garantir a especificidade dessa instituição? E a linguagem? O que temos feito dela em nossas salas de trabalho? Quantas formas de expressão ganham lugar no dia-a-dia com a criança? Há espaço para a diversidade de dizeres e saberes das crianças? Há espaço para as cores do arco-íris ou para azuis e amarelos, somente? Pode rabisco? E sol com olhos e boca? E boneco sem braço? E árvore vermelha? Pode cantar, correr, movimentar-se? E ouvir histórias? E recitar poesias? E narrar coisas vividas? Quantas linguagens estão presentes em nosso grupo? Cem? Uma? Quantas (Ostetto, 1997, p. 11).

Portanto, o planejamento na Educação Infantil deve levar em conta o contexto das crianças, seus interesses e observações. Nessa etapa, é essencial planejar um ambiente educativo, que inclua atividades com situações desafiadoras e significativas, que estimulem a exploração, a descoberta e a apropriação de novos conhecimentos. Em outras palavras, o planejamento para as crianças da Educação Infantil precisa focar no desenvolvimento integral delas (Ostetto, 2000). Para a autora, para se planejar situações significativas é necessário ter uma escuta atenta, que se dá a partir da observação das crianças, porque:

[...] O problema não está na forma, no modelo de planejamento [...] mas reside no olhar a criança real, para conhecê-la e traçar projetos. Não seria esse um dos

entraves do educador: a disposição para olhar e ouvir as crianças? Não seria esse um dos medos do educador: olhar e não ver? Nesse aspecto podemos fazer relação com o que dizíamos lá atrás: planejamento é essencialmente atitude (Ostetto, 2000, p. 194-195).

Nesse sentido, planejar é uma atitude e essa ação deve envolver a escuta, a observação, o registro e a documentação. Em outras palavras, o planejamento deve ser visto como uma ação que considera: prever, fazer, registrar e avaliar para então seguir planejando-replanejando. Não como ponto de chegada, mas de partida, que se compromete com a prática de “exercitar o olhar atento, o escutar comprometido dos desejos e necessidades do grupo revelados em seus gestos, falas, expressões, em suas linguagens” (Ostetto, 2000, p. 199).

Um dos aspectos centrais da documentação é o fato de ser um passo importante para a construção do cotidiano da Educação Infantil em torno das aprendizagens das crianças e dos profissionais, pois:

A documentação permite observar, escutar e interpretar a experiência vivida e narrar aprendizagens. Também possibilita ao educador e à criança a construção de significado sobre as experiências e aprendizagem, sobre o progresso da criança nessa aprendizagem e sobre a construção da identidade aprendente da criança. (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019, p. 51).

Fochi (2019) chama atenção para a diferenciação das palavras documentar (verbo), documentação (substantivo) e Documentação Pedagógica (conceito). Segundo o autor, documentar é ação; um ato de produzir registros por meio da fotografia, filmagem, anotações e produções das crianças. Já o substantivo documentação refere-se ao conjunto construído a partir dos registros; no entanto, a construção de um material também não é suficiente para constituir a Documentação Pedagógica, podendo ser apenas um compilado de registros. O autor argumenta também que:

[...] conceito de Documentação Pedagógica não cabe em uma pedagogia qualquer (Pinazza; Fochi, 2018), muito pelo contrário. Ele responde às exigências das famílias das pedagogias participativas (Oliveira-Formosinho, 2017; 2016), uma vez que tais visões não se distinguem apenas por questões epistemológicas, mas especialmente, pelo modo que cada uma comprehende o acesso e a mediação aos processos sócio-histórico-cultural pelos quais as crianças e adultos participam (Sousa; Fochi, 2017). O conceito pedagógico da Documentação Pedagógica envolve um modo de olhar, refletir, de fazer, de pensar e de comunicar o cotidiano pedagógico e as aprendizagens das crianças e dos adultos (Fochi, 2019, p. 13).

Dessa forma, o conceito de Documentação Pedagógica está para além de registrar, pois envolve também o ato de refletir, narrar e dar visibilidade aos processos de aprendizagens das crianças e o uso dessas reflexões no planejamento da ação pedagógica. Isto

é, a Documentação Pedagógica “cria evidências para a compreensão da criança como ser que sente, pensa, relaciona-se, age, explora, comunica, narra, ou seja, um ser que vive e aprende.” (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019, p. 51).

Para Rinaldi (2021), a documentação é uma escuta visível e uma forma de testemunhar os processos e trajetórias de aprendizado das crianças. A garantia de escutar e ser escutado é uma das funções primordiais da Documentação Pedagógica, processo que permite aos educadores observar as experiências das crianças, entender seus interesses e necessidades, e, a partir disso, planejar futuras ações pedagógicas de forma mais alinhada com o ritmo e os desafios individuais de cada criança. Além disso, ela serve para criar um diálogo contínuo entre a escola, a família e a comunidade, permitindo que todos os envolvidos no processo educativo compartilhem e compreendam as trajetórias de aprendizagem das crianças; pois, como esclarece Ostetto (2017), documentar é uma forma de professores e professoras se envolverem/compreenderem como meninos e meninas aprendem e se desenvolvem.

Ribeiro (2022) reforça que a documentação pedagógica autêntica e legítima tem a escuta como base e fio condutor de todo o seu processo. Para ele, além da escuta, é necessário também observar, registrar e refletir para considerar as vozes das crianças, seus desejos e apontamentos. Logo, a Documentação Pedagógica configura-se como um “processo cooperativo que ajuda professores a escutar as crianças com que trabalham, possibilitando assim, a partir da documentação, a construção de experiências significativas para elas” (Gandini; Goldhaber, 2002, p. 150).

É também preciso lembrar – como afirma Mello, Barbosa e Faria (2017) – que documentar é explicitar aquilo que foi significativo para as crianças sem se limitar às ocasiões especiais ou diferentes, como festas, passeios e espetáculos, pois essa ação não é algo superficial. Além disso, na Documentação Pedagógica, a:

[...] aprendizagem é compreendida como um processo de construção conjunta que requer o envolvimento de seus autores centrais, e a documentação permite um cruzamento de olhares (das crianças, dos pais, dos educadores) sobre as marcas da ação educacional que foi vivida nas situações educacionais que foram sendo criadas. (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019, p. 51).

Portanto, a documentação não se limita apenas às crianças e professores, mas envolve toda a comunidade escolar e convida os pais a serem parte das experiências dos seus filhos. De acordo com Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019), a Documentação Pedagógica possibilita ainda que o planejamento tenha uma intencionalidade educativa de natureza bidirecional, “isto é, que compatibiliza e harmoniza interesses, motivações e

propósitos das crianças como os requisitos educacionais provindos da sociedade e de seus projetos educativos" (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019, p. 52). Ou seja, a documentação possibilita um planejamento educacional que tem como base a democracia por meio da negociação e tomada de decisão em conjunto.

2.3 O papel do professor na Educação Infantil a partir de uma perspectiva histórica

Assim como a Educação Infantil passou por mudanças e transformações ao longo da história, o papel do professor cumpriu várias funções no decorrer dos séculos.

Segundo Sales (2007), os termos destinados aos profissionais dessa etapa estão intrinsecamente ligados aos objetivos da Educação Infantil em determinado momento histórico. Nesse contexto, "várias foram as denominações, bem como as funções, referentes à professora da primeira etapa da Educação Básica no decorrer dos séculos: pajem, monitora, jardineira, mestra, tia, entre outras" (Sales, 2007, p. 46).

Nessa constituição histórica do profissional da Educação Infantil, Arce (2001) pontua que tem estado fortemente impregnada o mito "da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico, sendo assim, importante nos primeiros anos de vida" (Arce, 2001, p. 170). Essa concepção de maternidade, associada à educação de crianças menores de seis anos, parte das ideias apresentadas por Rousseau, Froebel e Montessori, que tiveram grande influência na construção dessa etapa da educação em todo o mundo, inclusive, no Brasil. A autora acrescenta também que Rousseau, como precursor da educação de crianças menores de seis anos, define a mulher como mãe e educadora nata para trabalhar com essa faixa etária ao afirmar:

Da boa constituição das mães depende inicialmente a dos filhos: do seio das mulheres depende a primeira educação dos homens. A educação primeira é a que mais importa, e essa primeira educação cabe incontestavelmente às mulheres: se o Autor da natureza tivesse querido que pertencesse aos homens, ter-lhes-ia dado leite para alimentarem as crianças. Falai, portanto, às mulheres, de preferência, em vossos tratados de educação; pois além de terem a possibilidade de para isso atentar mais de perto que os homens, e de nisso influir cada vez mais, o êxito as interessa muito mais... (Rousseau, 1992 *apud* Arce, 2001, p. 170).

Em consonância a Rousseau, no século XIX Froebel funda a ideia da figura de rainha do lar substituta; aquela que, na ausência da mãe, exerceeria sua função e receberia o nome de "jardineira". Antes de assumir esse papel, as mulheres seriam:

[...] preparadas como medianeiras entre as naturais qualidades educativas da mãe e os reclamos da infância. Desse modo as jardineiras prestam um auxílio às mães, que se acham impedidas na função maternal, porque presas aos afazeres da vida moderna (Froebel *apud* Koch, 1985, p. 62).

Ou seja, essa concepção de Froebel concebe a mulher não como uma profissional, mas como uma meia mãe, pois “a imagem do profissional para a educação infantil por intermédio da mulher ‘naturalmente’ educadora nata, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional” (Arce, 2001, p. 182).

Já no início do século XX, Montessori aponta a maternidade, assim como Rousseau e Froebel, como característica de educadoras de crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos, mas sugere a psicologia do desenvolvimento como conhecimento necessário a esse profissional, acrescentando a científicidade para a referida função como:

[...] O processo de psicologização da formação da profissional/mulher. A ambiguidade entre o doméstico e o científico chega até os dias de hoje em que, no cotidiano da educação infantil, predomina a utilização de termos como ‘professorinha’ ou ‘tia’, que configuram uma caracterização pouco definida da profissional, oscilando entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar (Arce, 2001, p. 173).

De acordo com Ortiz (2007), as concepções acerca do profissional da Educação Infantil passaram por variações no decorrer da História que ela denomina como “quatro tempos” diferentes, mas que estão interligados. É importante destacar que uma percepção dessa profissional não substitui a outra, pois as práticas que caracterizam cada um desses tempos ainda são possíveis de serem observadas atualmente.

A primeira denominação foi a das “pajens”, que estava ligada ao cuidado físico e tinha como critério gostar de crianças; essa função assemelhava-se a de uma “babá” e não exigia nenhum tipo de escolaridade. De acordo com Campos (2008), as prefeituras de algumas cidades chegavam a contratar pessoas que tinham ocupação de merendeiras ou até mesmo de varredouras de ruas para exercer a função de cuidar e educar de crianças pequenas.

O segundo momento é conhecido como o período das “tias”. Estas, além de cuidar e gostar das crianças, precisavam exercer, de certa forma, o papel materno (Ortiz, 2007, p. 11). Essa visão, ainda presente na atualidade, reflete a ausência de uma definição profissional clara para aqueles que atuam nessa etapa da Educação Básica (Sales, 2007).

O terceiro momento é caracterizado pelo valor social e educacional que a creche e pré-escola passam a ter, configurando-se como um lugar onde as crianças se desenvolvem.

Lugar esse que “mereceria ter uma estrutura e um funcionamento mais adequado, assim como um profissional mais bem preparado, com um melhor nível de conhecimento sobre desenvolvimento infantil” (Ortiz, 2007, p. 11).

Por fim, o quarto momento, tem início com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (Brasil, 1996), que estabelece diretrizes não apenas para o funcionamento da Educação Infantil, mas também estabelece a escolaridade mínima dos professores que desejam atuar nessa etapa.

Dessa forma, a compreensão sobre o papel do professor na Educação Infantil, assim como as concepções de criança e infância, foi historicamente construída e influenciada pelos diferentes objetivos atribuídos à educação das crianças ao longo do tempo. A evolução desse papel reflete os contextos sociais e políticos de cada período, impactando diretamente a formação e a atuação profissional desses educadores. Nesse sentido, a publicação de documentos legais voltados à Educação Infantil no Brasil tem sido fundamental para ampliar os debates sobre a função desses profissionais nessa etapa.

No intuito de qualificar os profissionais que atuarão na docência de crianças, a LDB determina a exigência de uma titulação mínima para esses professores, definindo, no artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996, p. 43).

Poucos anos depois, foram publicados os Referenciais para a Formação de Professores (Brasil, 1999), que apontam para alguns pressupostos quanto à função dos professores, abordando não somente a docência, mas também a participação do docente no projeto educativo e curricular da escola. Segundo esse documento, a atuação do professor também deveria visar o desenvolvimento dos estudantes como pessoas, considerando suas múltiplas linguagens, sem se restringir apenas à transmissão de conhecimentos.

Precisamos lembrar que as Diretrizes Nacionais da Educação Básica, publicada no ano de 2010, define que o professor deve saber orientar, avaliar e elaborar propostas por meio da interpretação e reconstrução do conhecimento; e, para além disso,

Deve transpor os saberes específicos de suas áreas de conhecimento e das relações entre essas áreas, na perspectiva da complexidade; conhecer e compreender as etapas de desenvolvimento dos estudantes com os quais está lidando. O professor da

Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental é, ou deveria ser, um especialista em infância (Brasil, 2010, p. 58).

Ademais, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), é fundamental o:

[...] fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (Brasil, 2010, p. 7).

Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que é papel do professor promover:

Experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (Brasil, 2017, p. 39).

Portanto, constitui-se trabalho do educador “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Brasil, 2017, p. 39).

Assim, na medida em que os documentos que regem a educação no Brasil foram sendo publicados, as orientações acerca do papel do professor nessa etapa da Educação Básica foram sendo instituídas. Porém, apesar da sua inegável importância, somente esses documentos não são suficientes para abordar a amplitude e complexidade do ser professor na Educação Infantil.

Fato é que os estudos e pesquisas voltados para a educação da criança embasaram os documentos produzidos e que contribuem para a construção de uma nova concepção acerca do professor, que atua na Educação Infantil (natureza deste trabalho, seus objetivos e estratégias peculiares). Nesse sentido, Kramer, Nunes e Carvalho (2013, p. 22) afirmam que “ser professor requer conhecimentos e saberes científicos, pedagógicos, educacionais e práticas que assegurem sensibilidade, indagação teórica, resposta ética e criatividade,” pois, ao exercer a sua função, o professor se deparará com situações desafiadoras que estão para

além das situações de ensino. Lino (2018, p. 107-108) também afirma que o papel do educador⁷ é multifacetado e complexo, pois ele é:

[...] Um observador, um provocador de novas experiências e desafios, um mediador e impulsionador da aprendizagem e do desenvolvimento. Isto requer do educador uma atitude de escuta atenta, para desenvolver, em parceria com as crianças e os pais um projeto educativo que se adeque ao grupo e a cada criança individualmente, acompanhando os desafios de uma sociedade constantemente em transformação (Lino, 2018, p. 107-108).

É nessa observação diária das crianças que “o aprender pela vida cotidiana se torna central na ação pedagógica desenvolvida na Educação Infantil” (Carvalho; Radomski, 2017, p. 55). Logo, o papel do professor como observador das crianças e de si próprio é parte constituinte do seu trabalho.

Nessa observação e escuta, é importante que o professor da Educação Infantil valorize os conhecimentos prévios das crianças e suas culturas e reconheça as peculiaridades da infância. Kramer (2005) chama a atenção para isso, ao tratar da formação desse profissional, dizendo que:

[...] A formação de profissionais de educação infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, do mesmo modo que os adultos concebem a criança como sujeito histórico, social e cultural. Reconhecer a especificidade da infância – sua capacidade de criação e imaginação – requer que medidas concretas sejam tomadas, requer que posturas concretas sejam assumidas. A educação da criança de 0 a 6 anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, requer um profissional que reconheça as características da infância (Kramer, 2005, p. 225).

Ostetto (2017) reforça que é missão do professor legitimar a sua autoria, pois é através do registro escrito que o professor reafirma o seu papel como autor, narrador, comunicador do seu fazer educativo, uma vez que “ao escrever sobre o cotidiano vivido com as crianças, o professor cria espaço para refletir sobre o seu fazer, abre possibilidades para avaliar o caminho pedagógico planejado, redefinindo passos e reafirmando o caminhar” (Ostetto, 2017, p. 21). Isto é, na prática de observar, registrar, documentar, o professor comunica o processo vivido pelas crianças no cotidiano da Educação Infantil e dá visibilidade aos seus modos peculiares de ser e estar no mundo.

⁷ Em Portugal, país da autora, o professor de Educação Infantil é denominado “educador de infância”.

Nesse processo de observação é essencial que o professor esteja atento às brincadeiras das crianças, seus modos de brincar e interagir, considerando que as brincadeiras e interações fazem parte dos eixos estruturantes da Educação Infantil e é um direito que precisa ser garantido. Em outras palavras:

É importante que o educador observe do que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado (Barbosa; Horn, 2001 *apud* Nono, 2011, p. 1).

Sobre a brincadeira, Vygotsky (1998) afirma que ela é essencial para o desenvolvimento das crianças. Por isso, é fundamental a promoção de oportunidades nas quais as crianças possam brincar e, nesse cenário, o brincar de faz de conta é uma forma da criança interpretar e compreender o mundo.

As crianças são seres sociais que estão em constante interação com a cultura dos adultos e desejam participar das práticas da vida adulta. Quando uma criança brinca de faz de conta, ela cria uma relação entre o real e o imaginário, pois, aquilo que ela não consegue realizar na realidade, ela imagina e vivencia por meio do faz de conta, tornando seu desejo possível de ser realizado e criando sentidos a partir da sua própria cultura. É aí que:

A imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em suas experiências pessoais (Vygotsky, 1995, p. 125).

Ou seja, a imaginação é a forma que a criança encontra para realizar seus desejos. Por isso, “a criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais” (Vygotsky, 1998, p. 130).

Em suma, ao brincar a criança parte das regras de vida social e cria situações imaginárias a partir das suas experiências vividas. Nesse contexto, o faz de conta não é uma imitação literal do real, mas uma “autêntica e verdadeira criação” (Vygotsky, 2008, p. 17) e é essa atividade combinatória da imaginação, de unir uma experiência anterior e construir novos elementos, que o autor configura como a base da criação.

Dessa forma, se a imaginação se constrói a partir da experiência anterior vivida pelo indivíduo, é necessário, então, que o professor promova ampliações de experiências para

que a criança possa ter bases para criar, pois “quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência” (Vygotsky, 2018, p. 25).

Assim, para garantir experiências a partir das interações e brincadeiras, o professor deve organizar momentos que as favoreçam. Dessa forma:

Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte (Barbosa; Horn, 2001, p. 67).

Portanto, planejar espaços provocadores de experiências é considerar que as crianças são potentes e capazes de interagir, agir sobre o ambiente que as rodeiam e ao mesmo tempo questionar, investigar, construir hipóteses enquanto ampliam seus conhecimentos de mundo.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019) trazem o cuidar e o educar como um diferencial do trabalho do professor da Educação Infantil. Nesse sentido, vale lembrar que o binômio cuidar/educar é apontado por vários autores como uma das peculiaridades da Educação Infantil, sendo os seus componentes percebidos como indissociáveis. No entanto:

[...] Muitas vezes, a conjunção sugere a ideia de duas dimensões independentes: uma que se refere ao corpo e outra aos processos cognitivos. Nos textos acadêmicos, nas propostas pedagógicas, nas práticas, assim como nas falas de profissionais de creches muitas vezes, mais que integração, o binômio expressa dicotomia. Em razão de fatores socioculturais específicos de nossa sociedade, essa dicotomia alimenta práticas distintas entre profissionais que atuam lado a lado nas escolas de Educação Infantil, especialmente nas creches: as auxiliares cuidam e as professoras realizam atividades pedagógicas (Tiriba, 2005, p. 66).

É pertinente refletir sobre os desafios ainda presentes na materialização da indissociabilidade entre o cuidar e o educar na Educação Infantil, pois as práticas pedagógicas nem sempre refletem essa concepção.

Kramer, Nunes e Carvalho (2013, p. 22-23), por exemplo, afirmam que “educar crianças pequenas significa ensinar e cuidar, aproximar cultura, linguagem, conhecimento e afetividade como elementos constituintes do desenvolvimento humano”. Logo, compreender

que a educação/cuidado das crianças é um “processo único, em que duas ações estão profundamente imbricadas” (Tiriba, 2005, p. 66) é fundamental para o desempenho do papel do professor na Educação Infantil, haja vista que:

Os profissionais da educação infantil são educadores que cuidam e educam, mas não dão aulas. Propõem situações que possibilitem as experiências de aprendizagem adequadas aos interesses e às curiosidades das crianças, mas não as controlam. Em hipótese alguma, apesar da correria do dia a dia, é possível adotar posturas irrefletidas, automáticas e repetitivas (Barbosa; Quadros, 2017, p. 54).

Para além dessas considerações, de que maneira a escuta sensível se relaciona com o papel do(a) professor(a)?

Freire (2014), por exemplo, destaca que o ato de ensinar exige mais do que simplesmente escutar e falar; é necessário compreender e se abrir para o ponto de vista do outro, identificando-se com sua hipótese para entender seu desejo. Para comunicar-se, não basta ter voz: é preciso que haja um desejo genuíno de estabelecer um diálogo, pois todo desejo é impulsionado pelo outro. A autora destaca também que o ato de ensinar e aprender são movidos pelo desejo e pela paixão, elementos que, por vezes, precisam ser reavivados com intervenções precisas ou, em outras circunstâncias, limitados para evitar que se tornem forças desorganizadas e destrutivas. Nesse sentido, na Educação Infantil, o papel do professor não se limita à transmissão de conhecimento, mas envolve:

[...] Organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar a criança para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura. A aprendizagem desenvolve-se em encontros culturais de crianças e adultos (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013, p. 13).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) destacam ainda a importância da prática reflexiva na atuação do professor da Educação Infantil. Para isso, é fundamental que o educador mantenha uma autovigilância constante sobre suas interações com as crianças:

[...] Perguntando reflexivamente: será que estas interações desenvolvem sintonia com a criança? Será que favorecem a autonomia e, ao mesmo tempo, criam interdependência e intersubjetividade? Será que promovem a atenção partilhada, o escutar, o tomar decisões, organizar processos e estimular? Será que podem contribuir para o bem-estar, envolvimento e aprendizagem das crianças? (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013, p. 13).

A partir dessas perguntas o/a professor/a reconhece o direito à participação. Dessa maneira, por meio da interação, da experimentação e da reflexão conjunta, ambos adultos e

crianças se tornam coautores da aprendizagem, construindo conhecimentos de forma compartilhada e significativa. Até porque,

Ser professor, como em tantas outras profissões, não é só estar na escola na hora da aula, é ter outro tipo de presença. É paixão, encantamento com o mundo e com as pessoas. É ligar o mundo e o conhecimento à vida dos alunos na escola (Barbosa; Horn, 2008, p. 87).

Por outro lado, Barbosa e Quadros (2017) afirmam que é essencial questionar qual o papel das crianças nesse processo: são protagonistas ou apenas receptores passivos? Elas têm oportunidade de se expressar, serem ouvidas e participarem ativamente? São reconhecidas e valorizadas em múltiplas formas de ser e viver a infância, respeitando sua singularidade e complexidade? Na verdade, compreender as linguagens e as lógicas das crianças é uma das capacidades mais belas e complexas que um educador pode construir.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo apresentar as escolhas metodológicas, tendo como foco a análise das práticas pedagógicas dos/as professoras/es e investigando como as percepções e os significados atribuídos pelas crianças pequenas influenciam o seu planejamento.

Esse percurso metodológico foi centrado na prática pedagógica dos/das educadores/as, especialmente, na escuta das crianças, sem perder de vista o contexto em que elas ocorreram. Sendo assim, este trabalho teve a sua metodologia alicerçada nos princípios da abordagem qualitativa (Minayo, 1994) por se tratar de uma investigação que se preocupa com fenômenos que não são possíveis de serem quantificados. Isso porque:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1994, p. 21-22).

A pesquisa qualitativa se concentra em investigar questões particulares e contextuais, abordando aspectos da realidade que não podem ser mensurados numericamente, como sentimentos, percepções e experiências subjetivas, de modo que, nesta abordagem, cabe ao pesquisador ocupar-se em obter uma compreensão de um determinado fenômeno.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 48), existem cinco características que configuram a pesquisa qualitativa: i) o ambiente natural como fonte direta de dados, envolvendo contato direto do pesquisador com o ambiente – uma vez que ele se insere nos contextos estudados devido à importância que atribuem ao ambiente em que as ações ocorrem –, existindo, portanto, o entendimento de que os fenômenos são melhor compreendidos quando observados em seu contexto natural, onde se manifestam de maneira mais significativa; ii) o material de dados construído é rico em descrições, já que o pesquisador busca analisar os dados em sua totalidade, valorizando sua complexidade e buscando preservar, sempre que possível, a forma como foram originalmente registrados ou transcritos; (iii) o interesse do pesquisador em relação ao processo da pesquisa é maior do que os resultados; (iv) há atenção às subjetividades como forma de capturar o ponto de vista dos sujeitos participantes; (v) o pesquisador não se retém em buscar evidências para responder suas hipóteses iniciais.

Além de o presente trabalho apresentar uma abordagem qualitativa, ele configurou-se como uma pesquisa de campo com inspiração etnográfica (André; 1995), por fazer uso de técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, como a observação participante e a entrevista semiestruturada, em que:

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa ‘descrição cultural’. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego de técnicas (André, 1995, p. 24).

Nesse sentido, para alcançar os objetivos desta investigação, adotamos como técnicas de construção de dados a entrevista semiestruturada (André, 1995; Manzini, 1991) e a observação participante (André, 1995). A entrevista semiestruturada foi escolhida por sua flexibilidade, permitindo aos participantes, no caso as/os professoras/es, expressar suas percepções de maneira mais livre e aprofundada, ao mesmo tempo em que possibilitou explorar questões emergentes que surgiram durante o processo. Já a observação participante permitiu uma imersão no contexto educacional, o que proporcionou uma visão detalhada das interações cotidianas entre crianças e educadoras/es, além de possibilitar o registro de elementos do ambiente e das práticas pedagógicas, que poderiam não ser explicitamente verbalizados pelos participantes.

No decorrer deste capítulo, serão detalhados o *lócus* da pesquisa, os atores e as questões éticas envolvidas na investigação, os procedimentos de construção de dados e as estratégias de análise adotadas para a realização deste trabalho.

3.1 O *lócus* da pesquisa

O local escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa de campo foi um Centro de Educação Infantil (CEI), localizado no município de Fortaleza – CE, que no momento da realização da investigação atendia crianças do berçário ao Infantil 5. A investigação ocorreu no período de março a maio de 2023, nos turnos manhã ou tarde, a depender da disponibilidade das profissionais, sendo as observações realizadas duas vezes na semana.

É importante esclarecer que, no município de Fortaleza, as instituições educacionais que atendem às crianças da Educação Infantil organizam-se, atualmente, em três modelos: Centro de Educação Infantil (CEI), que, a depender da demanda dos bairros que

atende, pode receber crianças do Berçário ao Infantil V; Escola de Ensino Fundamental, com turmas de Infantil IV e V; e a Creche Parceira, que atende crianças de Infantil I ao III e funciona por meio de convênios com a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza.

Para este trabalho de investigação elegemos o Centro de Educação Infantil (CEI) como *lócus* da pesquisa por acreditarmos que o contexto desse tipo de instituição favoreceria a nossa observação, visto que o berçário só é ofertado neste modelo de atendimento. A escolha do CEI considerou os seguintes critérios:

- Ter, pelo menos, uma turma de Berçário e Infantil II;
- Não pertencer ao Distrito de Educação 4 (DE 4), uma vez que estive, conforme mencionado, como formadora nesse Distrito e essa função poderia ser confundida com a de pesquisadora por parte dos professores e gestores da instituição;
- Ser de fácil acesso.

Por sua vez, a escolha por desenvolver a pesquisa em uma instituição pública se deu pelos compromissos ético e político assumidos junto à Educação, por entendê-la como um direito que é de todos e que a pesquisa pode contribuir para a sua qualidade. Ademais, por estudar em uma universidade estatal, tais compromissos tornam-se mais necessários.

O Centro de Educação Infantil, que será chamado ficticiamente de “Parque Azul”, localiza-se em Fortaleza em um bairro de perfil socioeconômico mais popular. Segundo relato dos profissionais, a instituição pode ser considerada recente, pois tem, aproximadamente, dois anos de funcionamento desde a sua inauguração em 2022.

O prédio do CEI foi construído em uma área anteriormente não utilizada pela escola patrimonial e possui uma estrutura ampla. Em 2023, a unidade atendeu turmas do Berçário ao Infantil V, totalizando 244 crianças entre 6 (seis) meses e 5 (cinco) anos de idade.

O atendimento no CEI ocorre em turno integral para o segmento de Creche, que abrange crianças de 6 (seis) meses a 3 (três) anos e 12 meses, com horário das 7h às 17h. Já para o segmento de Pré-escola, que inclui crianças de 4 (quatro) anos a 5 (cinco) anos e 12 meses, o atendimento é parcial, realizado das 7h às 11h no turno da manhã e das 13h às 17h no turno da tarde.

As professoras da instituição trabalham de segunda a sexta-feira, das 7h às 11h e das 13h às 17h, com um intervalo de duas horas para o almoço. As assistentes educacionais seguem um horário diferenciado, atuando das 7h30 às 13h e das 14h30 às 17h, com um intervalo de 1 hora e 30 minutos para o almoço. Os horários de almoço diferenciados são

organizados para garantir que o descanso dos bebês e das crianças bem pequenas tenham supervisão e cuidados contínuos por parte das profissionais. Portanto, durante esse período, elas ficam apenas sob os cuidados das assistentes educacionais.

Tabela 3 – Agrupamentos e organização das crianças

Horário Integral		Horário Parcial	
Berçário	8	Infantil IV A – Manhã	19
Infantil I	16	Infantil V A – Manhã	20
Infantil II A	20	Infantil IV A – Tarde	19
Infantil II B	20	Infantil V A – Tarde	20
Infantil II C	20		
Infantil III A	20		
Infantil III B	20		
Infantil III C	20		

Fonte: Coordenação pedagógica do CEI Parque Azul (2023).

O CEI Parque Azul possui espaços coletivos como refeitório, parquinho de madeira, dois banheiros para adultos e um para as crianças, chuveirão contendo quatro chuveiros em que as professoras podem propor experiências, envolvendo o elemento água. Também conta com as salas da Secretaria, Coordenação, Sala dos Professores e as salas de referência do Berçário e do Infantil I ao Infantil V, dois banheiros para adultos, dois para as crianças e um reservado para cadeirantes. Tem ainda uma Sala de Inovação – na qual as professoras podem fazer propostas diversas que envolvam tecnologia, artes, elementos da natureza, dentre outras – e um espaço de corredor, no qual estão dispostos alguns brinquedos para as crianças explorarem.

A utilização de cada um dos espaços coletivos segue um sistema de rodízio organizado pela coordenação, juntamente com a participação das professoras. Os espaços físicos do CEI Parque Azul são, de modo geral, amplos, limpos, bem arejados e com boa iluminação. No tópico a seguir, apresentaremos os participantes desta investigação.

3.2 Os participantes da pesquisa

Os principais participantes desta pesquisa foram duas professoras regentes de maior carga horária⁸. Uma delas atua na turma do Berçário e a outra em uma turma do Infantil II. A escolha por esses agrupamentos se deu pelo objetivo desse trabalho de analisar o papel da escuta dos bebês e das crianças bem pequenas na elaboração do planejamento pedagógico pelas/os professoras/es no contexto da Educação Infantil. Os bebês e crianças bem pequenas desses agrupamentos também participaram dessa pesquisa, uma vez que foram envolvidos nas observações realizadas.

A escolha de pesquisar junto a professores de bebês e crianças bem pequenas se deu pelo fato de que muitas vezes esses profissionais apontavam nas formações de professores da Rede Municipal de Fortaleza – na qual eu atuava como formadora – que não conseguiam escutar os bebês e as crianças bem pequenas, porque elas “ainda não falavam”. No entanto, “é necessário declarar uma pedagogia da escuta não só ao nível do ouvido” (Hoyuelos, 2009, p. 130). Por isso, esses apontamentos trouxeram inquietações que me ajudaram a refletir sobre a escuta dos bebês e crianças bem pequenas e culminaram neste trabalho dissertativo.

Outro aspecto que influenciou na escolha dos profissionais da instituição foi o CEI possuir no seu quadro de profissionais professores efetivos, que atuavam há mais de dois anos na educação de bebês e crianças bem pequenas, uma vez que reconhecia que esse critério poderia contribuir para a observação de práticas já consolidadas na Educação Infantil.

Assim, convidei duas professoras que atuavam no Berçário e no agrupamento do Infantil II do CEI Parque Azul a participarem dessa pesquisa. Com vistas à preservação da identidade das profissionais, chamarei a professora do Berçário de Lídia e a do Infantil II de Susana. A seguir, narro um pouco o percurso formativo de cada uma delas, com o intuito de apresentá-las e contextualizar a construção profissional das professoras até aqui.

Lídia tem formação em Pedagogia numa instituição privada. Durante sua graduação, esse Curso de Pedagogia era direcionado à gestão e à atuação em instituições como ONGs e hospitais sem foco específico na docência. A professora afirma que, inicialmente, começou a atuar em turmas de Educação Infantil por necessidade financeira; dessa forma, atuou como estagiária em uma instituição voltada para à promoção do bem-estar

⁸ A organização da Secretaria Municipal de Fortaleza (SMF) adota duas nomenclaturas para os professores da Sala de Referência: professor(a) regente com maior carga horária e professor(a) regente com menor carga horária. Ambos são responsáveis pela mesma turma, mas atuam em horários distintos.

social e da educação, que oferece programas educacionais e culturais. Nesse ambiente, Lídia afirma ter adquirido as bases práticas para trabalhar com crianças, aprendendo – com o apoio das professoras regentes e coordenadoras – de modo que esse ambiente de formação contínua e trocas marcou sua trajetória e influenciou sua visão sobre Educação.

Após essa experiência inicial, Lídia decidiu complementar sua formação em uma instituição pública de Ensino Superior. Apesar de reconhecer o valor da instituição, Lídia considerou o curso pouco prático para as suas necessidades. Segundo seu relato, ela trabalhou também em escolas particulares em Fortaleza, experimentando tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental, sempre priorizando o cuidado e o olhar humanizado para os estudantes, apesar de os contextos serem focados em resultados e conteúdos.

Em 2016, ao ingressar como professora de Educação Infantil em um município do Ceará, Lídia dedicou-se ao estudo da abordagem Pikler, desenvolvida pela pediatra húngara Emmi Pikler, que enfatiza o respeito pela autonomia do bebê. A professora afirma que também aprofundou seus estudos através das contribuições de Paulo Fochi, um educador e pedagogo brasileiro, que desenvolve pesquisas no campo da Pedagogia da Infância, valorizando a criação de ambientes de aprendizagem que promovem o bem-estar e a autonomia dos meninos e meninas.

Lídia revela ainda que, devido às dificuldades de infraestrutura enfrentadas durante sua prática como professora do município no qual trabalhava, ela precisou investir pessoalmente em recursos para os bebês e buscou alternativas para oferecer um ambiente mais acolhedor em sua sala de referência. Por fim, ela conta que foi aprovada no concurso para professora efetiva na Rede Municipal de Fortaleza e tem atuado como docente em Berçário desde então.

Já a professora Susana, que atua na turma de Infantil II no CEI Parque Azul, é pedagoga formada por uma instituição pública e construiu uma trajetória profissional voltada para a Educação Infantil, especialmente, com bebês e crianças pequenas. Ela começou sua carreira em escolas particulares e, em 2006, ingressou na Rede Municipal de Fortaleza como professora substituta. Alguns anos depois, foi aprovada no concurso para professora efetiva na mesma rede. Chegou a trabalhar no Fundamental I; no entanto, revelou que, quando teve a oportunidade de atuar na Educação Infantil, se identificou com o trabalho com as crianças bem pequenas e passou a atuar nessa etapa da educação.

Embora Suzana afirme ter o sonho de cursar um mestrado, as demandas familiares e profissionais, como a maternidade e a carreira, mantiveram-na focada em suas responsabilidades atuais. Susana se descreve como alguém que está sempre aprendendo com

suas experiências e busca crescer profissionalmente. Ela expressa o desejo de ter mais leituras na área da Educação Infantil e acredita que isso a ajudará a alcançar seus objetivos futuros, incluindo o tão almejado mestrado.

Por se tratar de uma investigação que teve a contribuição de professoras e envolveu a observação participante na sala de referência, as questões éticas foram essenciais para garantir a integridade e a responsabilidade da pesquisa, pois definiu os princípios que asseguraram o respeito aos direitos e ao bem-estar dos participantes, além de garantir a qualidade e a legitimidade dos resultados obtidos. Sendo assim, descreverei a seguir os princípios éticos que nortearam a presente pesquisa.

3.3 A ética na pesquisa

Na pesquisa em Educação, os princípios éticos fundamentais incluem o respeito à dignidade da pessoa humana, garantindo que todas as pesquisas envolvendo seres humanos promovam o respeito aos participantes, o consentimento informado, uma avaliação cuidadosa dos riscos e o compromisso com benefícios tanto individuais quanto sociais. Além disso, devem ser observados os direitos humanos e a autonomia dos participantes, empregando-se padrões elevados de integridade, honestidade, transparência e verdade. Também é essencial a defesa dos valores democráticos, da justiça e da equidade, assim como a promoção da responsabilidade social nas ações de pesquisa (ANPEd, 2019).

Portanto, o presente trabalho foi realizado de acordo com os princípios éticos em pesquisa em Ciências Humanas, respeitando a confidencialidade da instituição, dos nomes dos professores e o direito de eles participarem ou não da pesquisa, bem como o de desistir da participação a qualquer momento.

O trabalho foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará (PROPESQ) – sob o número de parecer consubstanciado do CEP 6.246.144 – e as professoras assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁹, contendo uma breve explicação sobre a pesquisa e seus objetivos, para além de um esclarecimento sobre o direito ao anonimato e à confidencialidade. Do mesmo modo, foi entregue pessoalmente (às famílias dos bebês e às crianças) um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁰, com as

⁹ Documento disponível no Apêndice B ao final deste trabalho.

¹⁰ Documento disponível no Apêndice A ao final deste trabalho.

principais informações da pesquisa, a fim de que elas tivessem ciência dos objetivos do trabalho e autorizassem a utilização de fotos e filmagens de seus filhos para fins acadêmicos.

No próximo tópico, apresentarei os procedimentos e os instrumentos metodológicos que tornaram possível analisar o papel da escuta dos bebês e das crianças bem pequenas na elaboração do planejamento pedagógico pelas professoras no contexto da Educação Infantil.

3.4 Os procedimentos e os instrumentos metodológicos

Com o intuito de atender ao objetivo geral e aos objetivos específicos, foram definidos como procedimentos de construção de dados: a observação participante (André, 1995), tendo como foco a prática pedagógica e a participação das crianças para que o fenômeno fosse conhecido em seu contexto; e a entrevista-semiestruturada (André, 1995; Manzini, 1991) para ouvir as professoras das duas turmas e apreender suas concepções sobre o tema investigado. Sobre o ato de observar, Correia (1999) esclarece que:

A observação enquanto técnica exige treino disciplinado, preparação cuidada e conjuga alguns atributos indispensáveis ao observador investigador, tais como atenção, sensibilidade e paciência. Tem por referência o(s) objetivo(s), favorecendo uma abordagem indutiva, com natural redução de ‘pré-conceções’. A possibilidade de vir a clarificar aspectos observados e anotados em posterior entrevista e em observações mais focalizadas, constitui um ganho excepcional face a outras técnicas de investigação (Correia, 1999, p. 35).

A opção pela observação participante (André, 1995) se deu em virtude de ela permitir ao pesquisador a coleta de dados por meio da imersão na rotina diária dos sujeitos que estão sendo investigados. Essa abordagem enfatiza a interação contínua, através de diálogos e conversas, com o objetivo de compreender as interpretações e percepções dos participantes sobre as situações nas quais estão inseridos (Marietto, 2018). De acordo com André (1995, p. 25), “a observação é chamada de participante porque 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 observação no CEI Parque Azul ocorreu nos períodos da manhã ou tarde, em diferentes dias da semana, de forma que foi possível conhecer a prática pedagógica das duas professoras regentes de maior carga horária das turmas do Berçário e Infantil II. Os encontros foram previamente combinados com ambas as profissionais e ficou estabelecido que, caso alguma delas, por algum motivo, não estivesse presente no CEI ou não pudesse receber a

pesquisadora em determinado dia, outro dia e turno seriam combinados em comum acordo. De fato, isso ocorreu algumas vezes, fosse por motivo de ausência da professora por doença, fosse por participação em programa de formação continuada ou outra atividade que inviabilizou a observação da sala.

Cada sala de referência foi observada em torno de oito vezes, em turnos diferentes, pois foi necessário que eu me tornasse alguém conhecida tanto para as professoras quanto para as crianças e familiares. A observação também se deu em três momentos distintos do planejamento das professoras, que, no município de Fortaleza, ocorre em um terço da carga horária semanal, conforme especificado na Lei nº 5.895, de 13 de novembro de 1984, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério do município de Fortaleza e dá outras providências.

Fazia parte dos procedimentos metodológicos previstos observar os momentos de planejamento das professoras, com o intuito de que elas compartilhassem os registros do que estavam organizando e as experiências que seriam propostas para as turmas, bem como explicassem o porquê de cada escolha, a fim de investigar como a escuta de bebês e crianças bem pequenas era considerada no planejamento pedagógico no contexto da Educação Infantil, um dos objetivos centrais desta pesquisa. No entanto, percebi que minha presença exercia um efeito que não havia previsto: as professoras demonstravam certa intimidação. Elas pareciam mais confortáveis quando eu especificava diretamente o que gostaria de saber, sobre o que haviam planejado, em vez de permanecer observando todo o processo. Esse desconforto não foi expresso verbalmente, mas ficou evidente nos comportamentos e atitudes das profissionais. Como pesquisadora, foi essencial mobilizar a sensibilidade para captar o que não foi dito explicitamente, mas estava presente nos gestos e na dinâmica estabelecida, sendo necessário também escutar os gestos, os olhares e o desconforto corporal.

Diante disso, repensei esse procedimento e transformei a observação do planejamento em uma conversa. Sendo assim, realizei algumas perguntas que não estavam previstas na metodologia original, mas que se mostraram necessárias para responder às questões levantadas pela pesquisa. Essas intervenções surgiram como uma forma de ajustar o percurso investigativo, buscando compreender de maneira mais aprofundada as práticas e os significados atribuídos ao planejamento pelas professoras, enquanto respeitava o contexto e os limites impostos pela situação.

Essa mudança de perspectiva reforça a importância da flexibilidade no processo investigativo, reconhecendo que as interações em campo demandam constante adaptação às subjetividades envolvidas. Essa experiência também ressaltou o papel da escuta ativa não

apenas em relação às crianças, mas também às docentes, ampliando a compreensão sobre os desafios e nuances do planejamento pedagógico no cotidiano da Educação Infantil.

Por sua vez, a escolha pela entrevista semiestruturada se deu porque ela “está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista” (Manzini, 1991, p. 154) e parte de um roteiro previamente elaborado, composto por questões geralmente abertas¹¹. Dessa forma, as entrevistas semiestruturadas – que “têm como finalidade aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” (André, 1995, p. 25) – foram realizadas em horários e dias previamente agendados com as professoras e ocorreram, individualmente, na sala dos professores do CEI Parque Azul.

Como instrumentos de registro das observações foram utilizados:

- Diário de campo – para detalhar o vivido, uma vez que esse pode ser um instrumento fundamental para os pesquisadores, “pois, a nível da própria prática, está formando e aperfeiçoando observadores e facilitando a reflexão coletiva da prática, através do confronto de informações, opiniões, análises preliminares e visões de mundo” (Falkembach, 1987, p. 3);
- Fotografias – para registrar momentos que foram considerados significativos e que auxiliaram nos momentos de reflexão e análise de dados;
- Filmagens – para registrar as ações da professora junto aos bebês e crianças pequenas.
- Entrevistas gravadas – para registrar áudio e a transcrição do que foi dito.

3.5 Análise e tratamento dos dados

A análise dos dados é uma etapa importante da pesquisa, pois é através dela que se busca interpretar as informações construídas e refletir a partir delas, intentando responder aos objetivos do trabalho. Esta investigação inspirou-se na estratégia de análise e tratamento dos dados a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), adotando uma abordagem qualitativa para tratar as informações. Isso implica em uma análise mais reflexiva e contextualizada dos dados construídos, na qual a Análise de Conteúdo consiste em uma estratégia que visa “encontrar, através de uma leitura sistemática, as representações e os sentidos atribuídos a um dado conteúdo” (Bardin, 2011, p. 42).

¹¹ Conferir o Anexo A ao final deste trabalho.

Assim, para a autora, ao trabalhar com dados qualitativos é necessário adotar uma postura interpretativa, que vá além da simples descrição dos fatos, buscando compreender os processos e as relações que se manifestam nas práticas educacionais. A análise, portanto, não se limita à quantificação ou categorização, mas envolve uma imersão nos dados que permite construir um entendimento mais holístico e rico do fenômeno em estudo (Bardin, 2011).

Seguindo as etapas propostas por Bardin (2011), a análise dos dados dessa pesquisa envolveu alguns passos: i) a organização e transcrição dos dados construídos, a codificação inicial e a identificação de categorias emergentes; ii) a análise contínua das falas e a constante revisitação dos dados; iii) identificação de relações significativas entre as categorias emergentes.

Na primeira etapa, os dados foram organizados de forma sistemática, com a transcrição de entrevistas e registros de campo, o que permitiu uma visão detalhada dos dados construídos. Em seguida, foram identificados temas recorrentes entre as falas das duas professoras e sinalizadas palavras-chave e expressões que pudessem revelar aspectos importantes fossem eles semelhantes, fossem eles contrários.

Após essa primeira etapa, foi lido e relido todo o material escrito, bem como revisitadas fotografias e vídeos. Os dados construídos durante as entrevistas foram então agrupados de acordo com temas que, a partir das perguntas feitas, emergiram das falas dos participantes e que se relacionavam aos objetivos da pesquisa. Sem dúvidas, a constante revisitação dos dados permitiu refinar os temas emergentes e construir uma compreensão mais detalhada sobre o objeto de estudo.

Por fim, foram realizadas interpretações das falas das professoras, buscando entender as práticas e as experiências vivenciadas pelos participantes não apenas a partir dos seus relatos, mas à luz dos teóricos que embasaram esta investigação sobre o contributo da escuta dos bebês e das crianças bem pequenas na elaboração do planejamento pedagógico pelas/os professoras/es no contexto da Educação Infantil.

No capítulo a seguir, serão apresentadas as reflexões e interpretações desenvolvidas a partir da análise dos dados construídos durante a pesquisa.

4 A ESCUTA DOS BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO: O QUE REVELAM AS PROFESSORAS E A OBSERVAÇÃO DAS SUAS PRÁTICAS?

Neste capítulo serão apresentadas a análise e discussão dos dados construídos, com o intuito de atender tanto ao objetivo geral – que é analisar o papel da escuta dos bebês e das crianças bem pequenas na elaboração do planejamento pedagógico pelas/os professoras/es da Educação Infantil – quanto aos objetivos específicos: i) apreender as concepções que os professores da Educação Infantil têm acerca da escuta às crianças; ii) identificar as estratégias de escuta dos bebês e das crianças bem pequenas desenvolvidas pelos professores de Educação Infantil; iii) investigar como a escuta dos bebês e crianças bem pequenas é considerada no planejamento pedagógico no contexto da Educação Infantil.

Os dados gerados a partir da metodologia escolhida foram analisados para destacar os principais pontos da pesquisa e aprofundar a compreensão dos processos observados. Sendo assim, este capítulo foi subdividido em três tópicos: i) a organização da rotina, as orientações para o planejamento e as salas de referência das professoras; ii) as concepções das professoras da Educação Infantil sobre a escuta dos bebês e das crianças bem pequenas; iii) as estratégias de escuta dos bebês e das crianças bem pequenas e o planejamento pedagógico das professoras.

4.1 A organização da rotina, as orientações para o planejamento e as salas de referência das professoras

Este tópico tem como objetivo apresentar as orientações e a organização do planejamento definidas pela Secretaria Municipal da Educação (SME), por meio da Coordenadoria de Educação Infantil (COEI), além das salas de referência das educadoras pesquisadas. O entendimento desse contexto inicial é fundamental para compreender as diretrizes que orientam o trabalho pedagógico e analisar a forma como essas orientações impactam a prática docente, servindo como uma das bases para a análise dos dados.

A rotina das creches e pré-escolas seguem as normativas expressas no documento “Orientações para a organização de rotinas na Educação Infantil” (Fortaleza, 2023). De acordo com esse documento, a organização da rotina na Educação Infantil deve ser estruturada a partir de tempos permanentes e tempos diversificados.

Os tempos permanentes são momentos fixos na rotina diária com bebês e crianças, nos quais precisam ocorrer experiências fundamentais para o desenvolvimento e aprendizado infantil. Esse documento traz as seguintes definições:

Acolhida (chegada): a acolhida das crianças (tempo de chegada), deve ser pensada e planejada todos os dias, não apenas no início do semestre. O espaço e os materiais devem ser organizados para esse momento, atentando para o movimento dos bebês e das crianças que, aos poucos, chegam e se envolvem numa atividade em andamento. **Brincar livre nos espaços internos/sala de referência:** o brincar livre deve estar no planejamento diariamente, possibilitando às crianças escolherem a brincadeira, o parceiro, o enredo, como também dirigir e controlar sua atividade. **Brincar livre nos espaços externos:** a oportunidade de brincar livremente nas áreas externas deve ser garantida aos bebês e crianças diariamente, tendo em vista todos os benefícios que os momentos ao ar livre podem proporcionar. **Leitura de história pelo(a) professor(a):** a leitura de histórias é um momento de apreciação, fruição, ampliação de repertório literário e oportunidade de contato com o mundo da leitura e da narração oral que deve ser pensado, planejado e organizado. **Higiene:** as práticas de cuidado com a higiene do corpo são excelentes oportunidades para pensar organizações que potencializem a autonomia dos bebês e crianças, as interações respeitosas entre crianças e adultos e a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos. **Escovação de dentes:** deve acontecer diariamente após as principais refeições com orientação do adulto. **Lavagem de mãos:** lavar as mãos com água e sabão antes de todas as refeições ou quando houver necessidade no decorrer da rotina. **Uso do banheiro:** para os bebês e crianças bem pequenas é importante estar atento(a) para a frequência da troca de fralda, de forma respeitosa, solicitando autorização e informando às crianças a ação de limpeza. **Alimentação:** o tempo da alimentação precisa ser pensado como momento de construção de aprendizagens, devendo ser planejado na perspectiva de respeito às especificidades de cada criança. **Sono/descanso:** O sono é um momento da rotina das instituições de Educação Infantil com atendimento integral, que também se configura como cuidado e requer um planejamento que compreenda a importância do respeito, da necessidade de sono dos bebês e crianças, pois ele regula o corpo e mantém o equilíbrio da energia no organismo. **Roda de conversa:** é um momento de partilha e construção de ideias em que as crianças relatam sobre suas experiências vividas, expressam seus desejos, sentimentos, emoções, legitimando seus direitos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) (Fortaleza, 2023, grifo nosso).

Por sua vez, os tempos diversificados são momentos diários, que expandem as oportunidades de aprendizagem, possibilitando ao educador observar e registrar os interesses e as necessidades das crianças, ao mesmo tempo em que asseguram o acesso a diferentes dimensões do conhecimento, como a cultural, artística, ambiental, científica e tecnológica. A recomendação é que, na rotina, sejam incluídos, no mínimo, três tempos diversificados por dia, para as turmas em atendimento integral, e dois tempos diversificados para as turmas atendidas em tempo parcial. São eles:

Artes visuais: linguagem expressiva que possibilita à criança fruir sua imaginação, criatividade e fantasia através de desenho, pintura, modelagem, recorte, colagem, construção, escultura, entre outras linguagens. **Movimentos amplos e gestos em jogos e brincadeiras:** expressão através do corpo com movimentos amplos em jogos e brincadeiras. **Teatro:** linguagem expressiva que aguça a criatividade e ajuda

a construir o senso crítico, promove a construção da autoestima e a capacidade de se expressar. **Conhecendo culturas e etnias:** organizar espaços, materiais e tempos que possibilitem às crianças vivências com a diversidade de culturas (regional, nacional e mundial) e etnias (negros, indígenas, quilombolas) valorizando a riqueza do convívio com as diferenças. **Música:** linguagem que promove a capacidade de verbalizar, memorizar, socializar e desenvolver o senso estético, a imaginação e a criatividade. **Dança:** linguagem expressiva que estimula a consciência corporal, favorece a construção de noções de espaço, proporciona a expressão de sentimentos e emoções e amplia as possibilidades de interação entre as crianças. **Leitura livre:** a leitura de variados livros para as crianças favorece a ampliação de repertório e estimula a criatividade e a imaginação. **Registros pelas crianças:** possibilitar às crianças experiências que envolvam possibilidades variadas de registro. **Faz de conta:** a brincadeira de faz de conta oportuniza para as crianças aprendizagens sobre si e sobre o mundo à sua volta. **Investigações na e sobre a natureza:** o contato com a natureza favorece o bem-estar e oportuniza diversas possibilidades de pesquisas pelas crianças. **Tecnologias digitais:** Planejar momentos/contextos que permitam o contato e experimentação com as tecnologias digitais (Fortaleza, 2023, grifo nosso).

O documento também detalha as possibilidades de organização dos tempos permanentes e diversificados da rotina diária na Educação Infantil:

Figura 1 – Possibilidades de organização da rotina para os bebês (Berçário e Infantil I)

Possibilidades de organização da rotina para bebês (berçário e Infantil I) - 7h às 17h				
SEG	TER	QUA	QUI	SEX
MANHÃ				
Acolhida	Acolhida	Acolhida	Acolhida	Acolhida
Alimentação	Alimentação	Alimentação	Alimentação	Alimentação
Brincar livre espaços externos	Roda de conversa	Brincar livre espaços externos	Brincar livre espaços externos	Roda de conversa
Investigações na e sobre a natureza	Linguagens plásticas (espaço externo)	Conhecendo culturas e etnias	Movimentos amplos e gestos em jogos e brincadeiras	Leitura livre
Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
Alimentação	Alimentação	Alimentação	Alimentação	Alimentação
Leitura de história pelo professor(a)	Brincar livre espaços externos	Roda de conversa	Leitura de história pelo professor(a)	Brincar livre espaços externos
Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
Alimentação	Alimentação	Alimentação	Alimentação	Alimentação
Sono/Descanso	Sono/Descanso	Sono/Descanso	Sono/Descanso	Sono/Descanso
TARDE				
Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
Alimentação	Alimentação	Alimentação	Alimentação	Alimentação
Roda de conversa	Leitura de história pelo professor(a)	Leitura de história pelo professor(a)	Música	Leitura de história pelo professor(a)
Artes visuais	Tecnologias digitais	Registros pelas crianças	Artes visuais	Teatro
Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
Alimentação	Alimentação	Alimentação	Alimentação	Alimentação
Leitura livre	Brincar livre espaços internos	Dança	Roda de conversa	Movimentos amplos e gestos em jogos e brincadeiras

Fonte: Documento Orientações Pedagógicas – Educação Infantil 2023 (Fortaleza, 2023).

Figura 2 – Possibilidades de organização da rotina para crianças bem pequenas (Infantil II e III)

Possibilidades de organização da rotina para crianças bem pequenas (Infantil II e III) - 7h às 17h				
SEG	TER	QUA	QUI	SEX
MANHÃ				
Acolhida	Acolhida	Acolhida	Acolhida	Acolhida
Alimentação	Alimentação	Alimentação	Alimentação	Alimentação
Brincar livre espaços externos	Brincar livre espaços externos	Brincar livre espaços externos	Brincar livre espaços externos	Artes Visuais
Investigações na e sobre a natureza	Artes visuais (espaço externo)	Leitura de história pelo professor(a)	Dança	Roda de conversa
Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
Alimentação	Alimentação	Alimentação	Alimentação	Alimentação
Leitura de história pelo professor(a)	Roda de conversa	Roda de conversa	Leitura de história pelo professor(a)	Brincar livre espaços externos
Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
Alimentação	Alimentação	Alimentação	Alimentação	Alimentação
Sono/Descanso	Sono/Descanso	Sono/Descanso	Sono/Descanso	Sono/Descanso
TARDE				
Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
Alimentação	Alimentação	Alimentação	Alimentação	Alimentação
Registros pelas crianças	Leitura de história pelo professor(a)	Música	Faz-de-conta	Leitura de história pelo professor(a)
Artes visuais	Teatro	Conhecendo culturas e etnias	Registros pelas crianças	Conhecendo culturas e etnias
Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
Alimentação	Alimentação	Alimentação	Alimentação	Alimentação
Roda de conversa	Leitura Livre	Movimentos amplos e gestos em jogos e brincadeiras	Roda de conversa	Tecnologias digitais

Fonte: Documento Orientações Pedagógicas – Educação Infantil 2023 (Fortaleza, 2023).

O planejamento pedagógico realizado pelos/as docentes segue as normativas das “Diretrizes pedagógicas para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza” (Fortaleza, 2024), que assegura que um terço da carga horária de trabalho do(a) professor(a) precisa ser reservado para as chamadas atividades extraclasse. Estas envolvem a realização de outras atribuições docentes – como estudos, participação em formações continuadas, reuniões pedagógicas na instituição, encontros com as famílias –, além de tarefas relacionadas ao planejamento e à avaliação, como a elaboração de relatórios e organização de registros do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

De acordo com essas diretrizes, a criança precisa ser o foco do planejamento pedagógico e as práticas propostas devem, necessariamente, levar em conta suas curiosidades, interesses de aprendizagem e necessidades. Isso deve ser feito por meio da escuta atenta e sensível das crianças, que possibilita o maior conhecimento acerca dos processos de aprendizagem desses sujeitos e sobre a prática pedagógica docente.

Para a realização do planejamento, este mesmo documento orienta o preenchimento de um instrumental no qual devem ser indicados os campos de experiências (Brasil, 2017) contemplados, incluindo o que as crianças podem aprender, o tempo necessário para a experiência e a descrição de como ela será desenvolvida. Ademais, afirma que essas vivências educativas devem ser organizadas considerando os direitos de aprendizagem de conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se; e considerando, também, os campos de experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) de acordo com a BNCC (Brasil, 2017). Como citado, esses campos devem ser planejados pelo professor nos tempos permanentes e diversificados da rotina.

Já nas rotinas estruturadas e planejadas pelos(as) professores(as) é fundamental considerar fatores como o tempo, os espaços, as interações e os materiais a serem utilizados nas atividades com bebês e crianças. Dessa forma, a organização das salas de referência também deve contemplar esses aspectos. Para proporcionar uma melhor compreensão do contexto em que foi realizada a pesquisa de campo, a seguir serão descritas a organização da sala de referência dos bebês e da turma do Infantil II.

A sala de referência do Berçário era ampla, bem iluminada, arejada e equipada com ar-condicionado e ventiladores. À direita da entrada havia oito camas, adaptadas para os bebês, enquanto à esquerda havia um grande espelho que ocupava toda a parede, acompanhado de barras de equilíbrio na altura deles. O ambiente também contava com uma ampla porta de vidro, que se conectava ao solário, cujas paredes eram adornadas com painéis sensoriais. Além disso, a sala possuía um banheiro equipado com trocador de fraldas e torneiras com água quente.

Figura 3 – Organização da sala de referência do Berçário



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Figura 4 – Disposição do banheiro do Berçário



Fonte: Arquivo cedido pela professora.

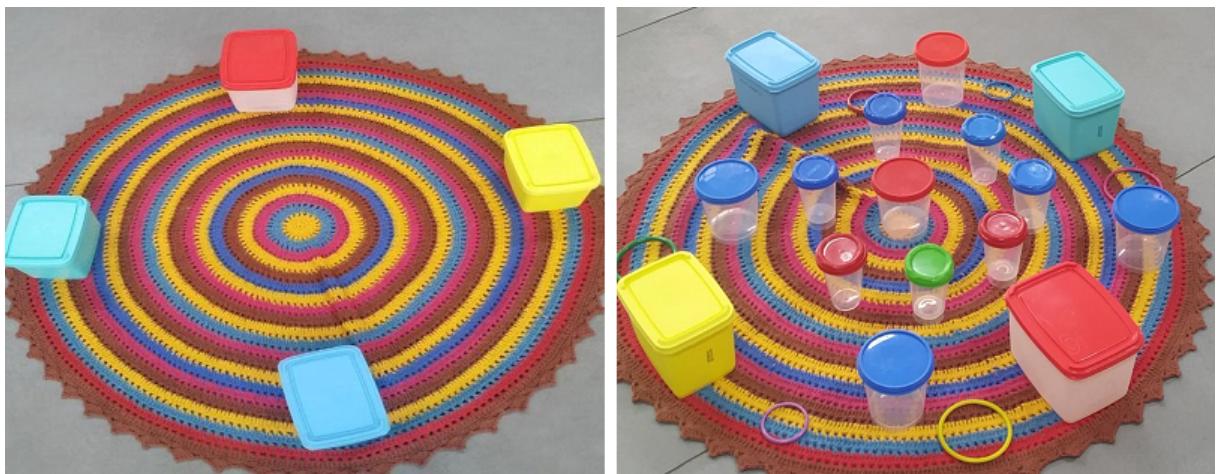
Figura 5 – Torneiras com água quente



Fonte: Arquivo cedido pela professora.

A organização do ambiente da sala não era fixa, permitindo que a professora organizasse os objetos e materiais de formas diferentes a cada dia. Na Figura 6 é possível observar algumas das variadas disposições desses materiais:

Figura 6 – Disposição dos potes no tapete em dias diferentes



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Figura 7 – Disposição dos brinquedos no Berçário



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Figura 8 – Disposição de instrumentos musicais e livros



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

A disposição dos materiais na sala de referência era estruturada de modo a permitir que os bebês explorassem livremente diversos materiais e brinquedos, refletindo uma preocupação com sua autonomia e criando um espaço no qual elas poderiam se sentir ouvidas e respeitadas, considerando suas escolhas e interesses.

A organização do ambiente, com materiais diversos como os potes e as fotos das famílias fixadas na parede, proporcionava aos bebês a possibilidade de exploração e expressão dos seus interesses. Por exemplo: José demonstrou interesse pelas fotos da sua família na parede, interagindo com elas ao apontar para as imagens, mesmo sem o apoio direto da professora naquele momento.

Figura 9 – José explorando as fotos da família na parede



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Em outro momento, a cena de interesse pelas fotos se repetiu, pois foi possível ver a presença de outro bebê no cantinho das fotos da família. Dessa vez, era Jasmim quem explorava as fotos, dando risadinhas.

Além da disposição dos ambientes na sala, foi percebido um respeito pelo tempo, pelos momentos de exploração e brincadeira livre dos bebês, sendo um momento tranquilo, já que a sala de referência dispunha de materiais diversos para serem descobertos e explorados por eles e havia tempo suficiente para isso. Então, os bebês conseguiam ficar ali por um bom período brincando, livres da intervenção de adultos.

A sala de referência do Infantil II também era ampla, bem iluminada e arejada, equipada com ar-condicionado e ventiladores. À esquerda da entrada, havia uma estante com diversos nichos para armazenar materiais de uso diário, como itens de higiene, brinquedos, aparelho de som e material escolar, como lápis de cor, tintas, pincéis, entre outros. Também estava disponível um cesto com brinquedos variados, como carrinhos, bonecas, bolas, tubos e cones. Em frente à estante, os colchonetes estavam empilhados, prontos para serem usados durante o momento de descanso das crianças.

Na parede à direita, grandes janelas com cortinas permitiam a entrada de luz natural e, abaixo delas, havia um pequeno espelho redondo fixado na altura das crianças.

Próximo à porta de entrada, ganchos foram instalados para que as crianças colocassem suas mochilas, com uma foto e o nome de cada uma acima de cada gancho. Em uma das paredes, estavam expostos os “combinados”, como “não bater”, “não empurrar” e “não morder”. O ambiente também contava com uma ampla porta de vidro que dava acesso ao solário, onde havia jarros com plantas, mesas e cadeiras de tamanho adequado para as crianças. Além disso, a sala possuía um banheiro com três chuveiros, vasos sanitários e pias também adequados ao tamanho das crianças.

No próximo tópico, serão apresentadas as discussões suscitadas a partir da análise dos dados construídos na entrevista semiestruturada (André, 1995; Manzini, 1991), com as professoras, bem como outras informações relativas à observação participante realizada (André, 1995). Essa análise permitirá compreender como tais experiências contribuíram para responder aos objetivos da pesquisa e aprofundar a reflexão sobre a relação entre o planejamento pedagógico na Educação Infantil e a escuta dos bebês e das crianças bem pequenas.

4.2 As concepções das professoras pesquisadas sobre a escuta dos bebês e das crianças bem pequenas

Escutar, para Loris, significa estar atento a dar ouvidos (com todos os sentidos) à infância em relação ao mundo. [...] Sem escuta, o adulto perde as ferramentas imprescindíveis de seu próprio trabalho: o deslumbramento, a maravilha, a reflexão e a alegria de estar com as crianças (Hoyuelos, 2021, p. 158).

Este tópico tem como objetivo dar a conhecer as concepções de escuta das professoras Lídia e Suzana, participantes desta pesquisa. Sendo assim, nas entrevistas realizadas, foi solicitado a elas que falassem sobre o que entendiam por escutar os bebês e as crianças e como percebiam isso em sua prática pedagógica.

O encontro com cada uma das professoras ocorreu individualmente no CEI Parque Azul, durante o momento de planejamento, e teve início com uma solicitação para que refletissem sobre o conceito de escuta, sendo convidadas a construir uma nuvem de palavras. A nuvem de palavras é uma estratégia visual, que agrupa termos relacionados a um determinado tema. A proposta foi que as professoras registrassem as primeiras palavras que emergissem em suas mentes sobre a escuta, o que possibilitou a organização e a visualização das ideias mais significativas, facilitando, assim, uma análise mais aprofundada sobre os aspectos centrais do tema em questão.

Figura 10 – Representação da nuvem de palavras produzidas pela professora Lídia



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2023).

Figura 11 – Representação da nuvem de palavras produzidas pela professora Susana



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2023).

Ambas as educadoras enfatizaram que a escuta atenta e sensível vai além das palavras para compreender verdadeiramente as crianças em seu ambiente educacional. Lídia referiu-se à necessidade de um olhar atento aos elementos envolvidos na escuta dos bebês:

Escutar a criança na Educação Infantil significa estar atenta a ela, demonstrando sensibilidade e disponibilidade para perceber suas necessidades e sutilezas. Envolve uma conexão emocional e física, utilizando todos os sentidos para compreender suas expressões e sinais (Lídia, Entrevista concedida, 2023).

Susana trouxe uma ideia de escuta enquanto atenção, para além da fala da criança, destacando a importância de ter sensibilidade para perceber os gestos, expressões, reações e comportamentos:

[...] *A princípio me veio a palavra atenção, porque pra você ter uma boa escuta, você tem que ter atenção no seu trabalho, com as suas crianças, no que elas estão vivenciando, no que eu estou passando pra elas, no que eu estou percebendo delas. Tem que ter sensibilidade pra isso também, porque eu acho que (...) tem coisas que acontecem no dia, que se você não tiver a sensibilidade de ver por detrás daquilo ali, o que realmente é. Então você tem que ter a sensibilidade e a percepção de ver outras situações, além daquela que você acha que é a principal. Que está acontecendo ali no momento. Às vezes, um choro é mais além do que um choro, não é só aquilo. Às vezes uma fala, não é só aquilo ali. Se você for conversar mais com criança, pode ser outras coisas. Então a sensibilidade, a percepção, a atenção, que eu já falei... as descobertas, também. Eu acho que com a escuta a gente faz descobertas sobre as crianças que até então você não sabia. A gente conhece elas melhor. De uma forma melhor. E essas escutas para não ficarem perdidas, a gente também tem que registrar. (...) Porque a gente vivencia muita coisa todos os dias* (Susana, Entrevista concedida, 2023).

O que a professora destaca faz alusão ao que Loris Malaguzzi entende como ação de escutar, segundo Hoyuelos (2021). Para ele, a escuta não se limita à simples recepção de palavras ou ideias, mas envolve um processo ativo e interpretativo, no qual o educador se relaciona com as crianças, suas expressões e seus pensamentos. Uma escuta que vai além da escuta verbal, que percebe não apenas o que as crianças dizem, mas também suas ações, gestos, desenhos e outras formas de expressão, reconhecendo que elas se comunicam de múltiplas maneiras. A escuta é, portanto, uma forma de compreender o pensamento das crianças. Lídia menciona o que lhe ocorre quando ela pensa ou fala de escuta:

[...] *Fala de uma sensibilidade que eu preciso ter com o outro. Eu preciso estar disponível a ele, para que ele perceba que eu estou ali para, no caso, os bebês. É um olhar muito atento às sutilezas, aos detalhes que os bebês me mostram. E essa escuta não é algo auditivo. É uma metáfora. É algo que eu preciso me desprender para conseguir me conectar a eles. E isso envolve todos os sentidos. É as sensações, é o meu olhar, é a minha escuta, é o meu toque, a minha mão, que é a forma que eu toco esse bebê, a minha fala, a leitura das expressões corporais. Então, é uma complexidade essa escuta. E aí, o que me vem agora na mente sobre escuta são essas palavras* (Lídia, Entrevista concedida, 2023, grifo nosso).

É nesse sentido que se destaca a “Escuta então como metáfora da disponibilidade, da sensibilidade para escutar e ser escutado; escuta não somente com a audição, mas com todos os sentidos: visão, tato, olfato, gosto, orientação” (Rinaldi, 2024, p. 68). A escuta, nessa perspectiva, envolve uma percepção que abarca todos os sentidos: a visão, que permite observar gestos, expressões faciais e atitudes; o tato, que se relaciona ao contato físico e à

percepção das reações corporais; o olfato e o gosto, que, embora mais sutis, influenciam a experiência de ambientes e situações; e a orientação, que diz respeito ao posicionamento do corpo e à forma de interação com o outro, refletindo uma postura de atenção e receptividade.

Sendo assim, escutar com todos os sentidos implica em uma escuta ativa e empática, em que o educador está plenamente presente; não apenas ouvindo, mas, também, interpretando e se conectando com o outro em diferentes níveis sensoriais e emocionais. Essa escuta sensível é fundamental, especialmente no contexto da Educação Infantil, pois permite uma compreensão mais profunda das manifestações das crianças, promovendo um ambiente de aprendizagem no qual elas se sentem verdadeiramente ouvidas e valorizadas. A escuta, dessa forma, configura-se uma prática que exige uma abertura genuína para captar os significados subjacentes nas expressões, ações e intenções do outro, favorecendo a construção de um diálogo mais rico e respeitoso.

A professora Lídia ressalta ainda que, no contexto da prática pedagógica, a escuta dos bebês ocorre, especialmente, durante o que ela chama de momento de atenção pessoal, que inclui atividades como alimentação, troca de fraldas, banho ou sono. Para ela, tais momentos “são os momentos de qualidade, são cruciais que eu preciso priorizar, que é inegociável, que eu preciso estar atenta com eles”¹². A professora afirma ainda a importância dessa escuta como forma de acolhimento, respeito à individualidade e construção de vínculos:

Porque cada bebê tem várias coisas específicas totalmente diferentes do outro. Então se eu não estiver atenta à escuta, em todo esse contexto, ele não vai confiar em mim, ele não vai se sentir seguro, não vai haver essa conexão entre o educador e a criança (Lídia, Entrevista concedida, 2023).

Também Fochi (2015), em suas reflexões sobre a Educação Infantil e as práticas pedagógicas, aborda as atividades de atenção pessoal como momentos fundamentais para o desenvolvimento e o vínculo entre educadores e bebês. Ele enfatiza que essas atividades – como alimentação, troca de fraldas, banho e sono – não são apenas tarefas rotineiras, mas também oportunidades de estabelecer uma comunicação afetiva e de cuidado. Essas ações, realizadas com atenção e sensibilidade, contribuem para o fortalecimento da relação de confiança e para o desenvolvimento emocional e social da criança, sendo elementos centrais na construção do ambiente pedagógico de acolhimento. Isso porque:

¹² Lídia – Entrevista concedida (2023).

Essas são atividades cotidianas que, além de propor algumas marcas temporais na jornada diária, podem ser ocasiões privilegiadas em que as crianças estabelecem relações diretas com os adultos e aprendem conteúdos importantes para a construção da sua autonomia e do seu bem-estar. Por isso, podemos chamá-las de atividades de atenção pessoal, pois envolvem uma atenção do adulto em respeitar o tempo das crianças e a sua participação ativa nesses momentos (Fochi, 2015, p. 3).

A professora Susana, para explicar como realiza esse processo de escuta das crianças bem pequenas, utiliza exemplos de sua experiência na Educação Infantil:

A escuta pode acontecer através da minha observação (...). Eu percebo através dos gestos, dos choros, das alegrias, das brincadeiras também os interesses delas, o que é que eles estão passando pra mim, quais são os interesses que eles estão tendo agora (Susana, Entrevista concedida, 2023).

É importante destacar que, ao apresentar exemplos sobre a relevância de sua escuta, a professora aparenta associá-la tanto à compreensão das necessidades emocionais ou básicas das crianças (como o choro, a busca por atenção e cuidado), quanto à identificação de sinais que a orientam a fazer certas propostas para a turma.

[...] Eu preciso ter essa escuta e eles precisam também passar isso pra mim, pra eles poderem se desenvolver direitinho, para eles poderem estar bem, para eu poder ofertar para eles aquilo que eles estão precisando, o colinho que eles precisam, se for isso o caso, se for uma brincadeira mais animada: ah, eles estão precisando disso, está tudo muito parado, ah, eles estão precisando criar mais, estão querendo pintar mais. Eu tenho que perceber as coisas (Susana, Entrevista concedida, 2023).

Apesar de as duas professoras declararem a importância da escuta dos bebês e crianças bem pequenas nas práticas pedagógicas que desenvolvem, é possível destacar algumas singularidades nas suas falas acerca de como percebem que isso pode ou não acontecer no cotidiano.

Para a professora Lídia, como a escuta dos bebês ocorre através de uma observação atenta e sensível da expressão corporal, da troca de olhares e dos movimentos e gestos sutis dos bebês, para ela acontecer a professora deve estar completamente presente e atenta para captar esses sinais. Assim, Lídia reforça a importância dos momentos de atenção pessoal:

[...] Precisa ser algo muito individualizado, tem que ser com calma, para que eu consiga observar, seja um movimento, seja uma troca de olhar, seja um sorriso... É na hora que eles estão brincando e aí ele observa que eu estou olhando e aí eu concordo com alguma coisa só no olhar, então no sorriso; então, eu percebo essa troca dessa forma (Lídia, Entrevista concedida, 2023).

Portanto, para a professora, a escuta acontece a partir da observação dos bebês e requer uma abordagem individualizada e paciente, permitindo perceber e compreender os sinais que expressam e as suas necessidades. Nesse contexto, muitos problemas seriam evitados:

[...] Se desde o começo, considerássemos o cuidar como um momento íntimo, pleno de comunicação. O bebê não deveria ser considerado como um simples objeto de cuidado, mas como uma pessoa que tem influência sobre os acontecimentos e que estabelece relações (Falk, 2011, p. 34).

Lídia também ressalta a importância de permitir que a criança faça suas descobertas, explore e brinque livremente, sem intervenções excessivas, que poderiam interromper o processo de exploração dos bebês:

Eu acho que se eu ficar todo o tempo interpelando esse bebê, a todo momento questionando, às vezes ele tá ali no brincar livre, numa exploração, numa investigação com os objetos, com os brinquedos... que eu não preciso estar interferindo, nem questionando, nem perguntando, 'ai que legal!' Não, eu deixo ele à vontade e sempre ele vai, em algum momento, quando ele quer... quando ele precisa de mim, ele vai fazer, vai balbuciar, vai engatinhar até mim para mostrar alguma coisa, ou então ele percebe que eu estou olhando e ele olha pra mim (...) Ele fica tão conectado com aquilo ali, que quando o adulto vai pra perguntar já perdeu aquele momento ali que ele estava de pesquisa, de investigação, então é deixar ele mais à vontade possível. Que na hora que ele quiser a minha atenção, ele vai sinalizar de alguma forma. Seja algum movimento, seja a troca de olhar, seja o balbucio (Lídia, Entrevista concedida, 2023).

Esse aspecto trazido na fala da professora Lídia, sobre a não interrupção aos bebês nesses momentos de exploração, é muito importante e foi abordado por Hoyuelos (2020), ao citar uma fala de Loris Malaguzzi, em uma conferência realizada em 21 de março de 1987, na qual explicou que:

Temos que produzir situações nas quais as crianças aprendam por si mesmas, nas quais possam aproveitar autonomamente de seu próprio conhecimento e de seus próprios recursos, em que possamos garantir que a intervenção do adulto seja a mínima possível. Não queremos ensinar às crianças algo que elas possam aprender por si mesmas. Não queremos proporcionar ideias que elas possam ter por si próprias. O que queremos fazer é ativar nas crianças o desejo, a vontade e o grande prazer que proporciona o fato de serem as autoras de sua própria aprendizagem (...). (Hoyuelos, 2020, p. 66).

Portanto, a interrupção precoce pode, muitas vezes, prejudicar a compreensão das intenções dos bebês e impedir o desenvolvimento da autonomia na expressão de suas necessidades e sentimentos.

Assim como a professora Lídia, Susana também reconhece que a escuta vai além da fala das crianças, podendo se manifestar por meio de gestos, brincadeiras e até mesmo pelo olhar delas. No entanto, em sua fala, ficam evidentes alguns problemas relacionados às condições de trabalho, os quais ela considera obstáculos para uma escuta eficaz das crianças.

Susana destaca que um grande problema é o excessivo número de crianças na sala: “Então, a minha maior dificuldade é a turma lotada. A turma lotada não, a sala fechada, cheia de criança”¹³. Para ela, quando todas as crianças da turma estão presentes, isso torna o tempo muito corrido para cumprir tudo o que é previsto na rotina do CEI. Ela explica:

[...] *A nossa rotina da creche é muito intensa. Tem a hora disso, tem uma hora (...) pra ir para o refeitório. Eu tenho um momento de ajeitar o banho, tem um momento que eu já tenho que levar as crianças novamente para o refeitório, subir, tenho que botar elas para dormir, ajudar a Ana [assistente de Educação Infantil da turma]. Que eu não posso sair para almoçar e deixá-la sozinha com a turma toda acordada, eu tenho que ajudar. Então, quando a turma... pra mim, a minha dificuldade maior de perceber essas escutas, observar mais as crianças, é quando eu vejo a turma cheia na sala de aula* (Susana, Entrevista concedida, 2023).

Sem dúvidas, a compreensão do tempo como elemento organizador da rotina é fundamental para garantir uma interação respeitosa com os meninos e meninas. De modo que, para uma escuta sensível e atenta, torna-se necessário oferecer às crianças tempo adequado para se expressarem, sem pressa ou interrupções, permitindo que organizem suas ideias e emoções e se sintam plenamente compreendidas. É nesse sentido que:

A escuta é, também, para Malaguzzi, tempo: o tempo da escuta da qual falou Rinaldi (1999). É o tempo – e, sobretudo, a qualidade do tempo – necessário para ativar nossa curiosidade, e o tempo apropriado e subjetivo para que cada criança possa mostrar suas competências, sem a pressa que impõem alguns ritmos fixos para algumas crianças (Hoyuelos, 2020, p. 159).

A relação da professora e das crianças com os tempos previstos na rotina também foi percebido durante uma sessão de observação na sala de referência do Infantil II. Na ocasião, a professora Susana disponibilizou a caixa de brinquedos para que as crianças pudessem brincar, enquanto ela e a assistente realizavam o banho das demais:

As crianças usam a caixa de brinquedo para chutar, rolar e subir. Enquanto isso a professora está arrumando as crianças e as suas mochilas em um ritmo frenético, pois eles têm horário para o jantar. Não é possível ver o momento do banho como

¹³ Susana – Entrevista concedida (2023).

algo pedagógico, pois a professora realiza todas as ações de vestir, pentear e organizar o material das crianças (Notas de Campo, 16 de maio de 2023).

Notamos que o ritmo acelerado durante esses horários fixos de banho e alimentação parece limitar as oportunidades para uma escuta mais aprofundada e uma abordagem mais centrada nas crianças. Do mesmo modo, não está totalmente evidente que as atividades de atenção pessoal são valorizadas pela professora Susana como momentos pedagógicos, que também necessitam de escuta, tendo tanta importância quanto qualquer outra prática pedagógica e/ou a rotina da instituição. Isso porque, em outro momento da entrevista, ela desabafa: “A gente fica muito no cuidado. Porque a gente tem uma rotina intensa e a gente sabe que quando tem uma turma muito cheia, requer mais tempo”¹⁴.

As falas da professora Susana indicam que ela percebe os momentos de cuidado como aqueles relacionados ao sono, à alimentação e à higiene pessoal das crianças e não parece considerar o cuidar e o educar como indissociáveis, sendo esses momentos também educativos, conforme apontam os documentos que orientam essa área:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2017, p. 36).

Também o documento “Orientações para a organização de rotinas na Educação Infantil”¹⁵ (Fortaleza, 2023), afirma que o banho deve proporcionar o desenvolvimento da autonomia das crianças. No entanto, não foi possível perceber esse tempo como uma oportunidade pedagógica organizada para o desenvolvimento infantil. As ações da educadora indicam uma prioridade maior em conseguir arrumar todas as crianças, com foco no cumprimento dos horários da rotina institucional, que, por sua vez, parecem não permitir essa flexibilidade.

¹⁴ Susana – Entrevista concedida (2023).

¹⁵ O documento “Orientações para organização de rotinas na Educação Infantil” está disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1cL5dLyx0atI191rUPWg-PtFgMZju4WxI/view>. Acesso em: 8 nov. 2024.

Ainda em relação à interação das professoras e crianças com o tempo, observamos uma dinâmica distinta na sala referência do Berçário, que, ao contrário da turma do Infantil II, composta por 20 crianças, acolhe 8 (oito) bebês:

Em um dos episódios observados, Laura está no colo da professora enquanto termina de ler uma história. Lídia pergunta, de forma tranquila e baixinho: Laura, você está terminando de fazer cocô? Posso olhar sua fralda? A professora verifica a fralda de Laura apenas após receber uma resposta não verbal da bebê, que não demonstra incômodo com a abordagem (Notas de Campo, 17 de abril de 2023).

No momento do banho, Lídia e Maria vão chamando os bebês aos poucos para tomar banho. Quando João vê Lídia chamando um dos bebês, ele balbucia algo, olha pra ela e engatinha até a porta do banheiro. Lídia responde: Você é o próximo! João tenta novamente chamar a atenção de Lídia, vai até o espelho, pega o chocalho balança e balbucia novamente, Lídia responde: Oi! Você está tocando e cantando? Qual a música? Quem quiser fazer farinha? João ri e começa a engatinhar em direção à professora (Notas de Campo, 16 de maio de 2023).

Essa troca lúdica entre a professora e o bebê exemplifica como Lídia consegue utilizar a comunicação para fortalecer os vínculos e incentivar a participação ativa das crianças, mesmo em momentos rotineiros como o banho.

No Berçário, portanto, é possível observar que as situações de banho se tornam momentos pedagógicos de respeito, escuta e acolhimento, nos quais os bebês não apenas têm suas necessidades atendidas, mas também são incentivados a expressar suas vontades. Isso contribui para a criação de um ambiente que valoriza sua autonomia e bem-estar. Da mesma forma, é perceptível o cuidado em adaptar a rotina ao ritmo natural de cada bebê. As demandas dos bebês são respeitadas. Por exemplo: aqueles que necessitam de mais tempo para acordar podem despertar gradualmente, enquanto os que apresentam sinais de cansaço ao longo do dia são acolhidos e têm a oportunidade de descansar. Essa escuta sensível também se manifesta no momento da alimentação, como pode ser constatado no registro a seguir.

Lídia olha para os bebês e diz: Vamos lanchar? Banana ou melancia? Neste momento a professora e a assistente organizam as cadeiras de alimentação dos bebês, os ajudam a sentar e higienizam as suas mãos. Cada um deles recebe uma fatia de melancia na mão e comem sozinhos. Lua de repente solta a sua fatia de melancia no chão, a professora olha e diz: Caiu sua melancia? Vou lhe ajudar! Posso limpar suas mãos, Lua? Em seguida ajuda a Lua a limpar suas mãos. Quando todos acabam de comer sua melancia, João começa a balbuciar e fazer um sinal com as mãos parecido com o gesto que os bebês fazem para dizer que algo acabou. Lídia responde: Oi, João! Você quer banana? Já vou levar. Neste momento, a professora oferece a segunda opção de lanche: banana (Notas de Campo, 16 de maio de 2023).

Essa atitude reflete uma prática pedagógica que reconhece: as ações dos bebês como expressões legítimas de suas vontades e necessidades; as interações como um compromisso com a construção de relações baseadas na confiança e no respeito mútuo; e sugere uma abordagem que considera a comunicação não verbal como parte essencial da escuta ativa, promovendo um ambiente em que os bebês se sentem compreendidos e valorizados em suas singularidades. É por isso que:

Os microprocessos, muitas vezes silenciosos, mas refinados, que acontecem entre as crianças em uma vida diária comum, requerem atenção e sensibilidade adultas capazes de promovê-los, apoiá-los e acompanhá-los respeitando os tempos, as modalidades e as linguagens das próprias crianças (Tognetti, 2020, p. 121).

Nesse sentido, uma escuta atenta e sensível, enquanto diálogo contínuo, configura-se um princípio fundamental nas instituições que atendem bebês e crianças, orientando o educador a observá-los cuidadosamente para poder adequar suas práticas pedagógicas ao que meninos e meninas necessitam. Por meio da escuta atenta, pode ser possível organizar o processo educativo e criar ambientes que favoreçam aprendizagens significativas (Fochi, 2019).

No próximo tópico, serão abordadas as estratégias de escuta dos bebês e das crianças bem pequenas, desenvolvidas pelas professoras e o modo como essa escuta se revela nos seus planejamentos pedagógicos.

4.3 As estratégias de escuta dos bebês e das crianças bem pequenas e o planejamento pedagógico das professoras participantes da pesquisa

Eu vim a usar, esse ano, o mapa. E eu vejo que tem mais sentido. Eu consigo enxergar as ações e botar uma projeção pra semana seguinte do que eu vou propor para os bebês (Lídia, Entrevista concedida, 2023).

Em seu livro *Didática*, Libâneo (1990) discute a importância do planejamento pedagógico como uma ferramenta de organização e orientação para o trabalho docente, destacando a necessidade de um planejamento flexível que seja ajustado conforme o desenvolvimento das atividades e as particularidades das crianças. O autor afirma que o planejamento é “uma atividade que orienta a tomada de decisões” (Libâneo, 1990, p. 226), sendo, portanto, um norte, um guia, um roteiro que orienta o trabalho do educador, proporcionando direção e foco às suas ações. Fochi (2015), complementa essa compreensão:

Planejar a partir de evidências concretas (...) ajuda-nos a superar a naturalização das ações do cotidiano, pois permite interrogar-se sobre a realidade, assim como nos convoca a construir uma experiência educativa menos improvisada, mais consciente. Quando planejamos dessa maneira, podemos estar mais atentos às necessidades das crianças, e o planejamento deixa de ser uma simples execução burocrática. Portanto, planejar (...) com base na realidade local e planejar (...) diante de uma reflexão que indique por que propor determinada atividade para as crianças parece servir para que cada menino e cada menina possam encontrar, individualmente ou em grupo, um lugar e um significado para suas experiências na escola (Fochi, 2015, p. 7).

Portanto, nesse momento de elaboração do planejamento pedagógico a professora precisa considerar a escuta das crianças, refletindo sobre suas necessidades, interesses e desejos, de forma a ajustar as experiências propostas e os objetivos pedagógicos.

Quando questionadas sobre se consideravam que os meninos e meninas de suas turmas têm sido escutados, as duas professoras afirmam que “sim”. Ao justificarem suas respostas, ambas destacam a atenção cuidadosa que se esforçam para ter no dia a dia, a fim de escutar de maneira adequada. Para a professora Lídia, os bebês têm sido escutados:

[...] *Eu tenho um cuidado muito grande de estar fazendo um planejamento direcionado para eles. Então tudo que eu coloco no planejamento, que eu proponho pra eles no cotidiano, foi [decorrente de] alguma observação que eu fiz deles, referente à semana anterior, ou no dia anterior. Procuro colocar alguma pauta, no meu olhar, em alguns detalhes que às vezes passam despercebidos e aí eu olho no meu registro e vejo que se está faltando eu observar alguma coisa* (Lídia, Entrevista concedida, 2023).

Ela menciona um planejamento pautado na escuta dos bebês, a partir da leitura que ela faz das suas observações. Por meio do planejamento ela devolve essa escuta atenta realizada, através das projeções das experiências que propõe. Ela também destaca a importância de estar atenta aos detalhes e de adaptar seu planejamento conforme necessário para responder a essa escuta. É nesse sentido que Luciana Ostetto considera que:

O planejamento pedagógico é a base para a atuação docente, é o horizonte de um caminho que pretende percorrer com o grupo de crianças, que marca sua intencionalidade e compromisso educativos, mas não se resume a uma listagem de atividades a serem realizadas (Ostetto, 2000 *apud* Ostetto, 2017, p. 65).

Por sua vez, a professora Susana, ao afirmar que as crianças têm sido escutadas, reconhece que não consegue escutar tudo, mas que procura ter atenção e sensibilidade para perceber suas necessidades. No entanto, quando discorre sobre as suas estratégias de escuta, parece ter uma ideia de escuta voltada para a oralidade: “Eu converso com elas, até com as

que não conversam comigo, eu converso... Porque eu quero também de alguma forma estimular que elas falem uma palavrinha ou duas pra mim, alguma coisa.”¹⁶. Assim, mesmo que tenha trazido em suas concepções uma escuta, para além da fala, ela parece expressar uma necessidade da linguagem oral como um fator importante para poder escutar as crianças.

Sobre as linguagens das crianças, Rinaldi (2024) assevera que são inúmeras as formas que meninos e meninas utilizam para expressar o que pensam e sentem, de modo que essa escuta não se limita a uma voz oralizada, mas diz respeito a “Escuta das cem, mil linguagens, símbolos e códigos com os quais nos expressamos e nos comunicamos, com os quais a vida se expressa e se comunica com quem sabe escutá-la” (Rinaldi, 2024, p. 69).

Em suas falas, as educadoras afirmam que utilizam diferentes estratégias para garantir a escuta às crianças em suas práticas pedagógicas. Lídia destaca a importância da observação atenta em todos os momentos, como uma estratégia de escuta, enquanto Susana traz exemplos da rotina, tais como a roda de conversa, a contação de história para saber se as crianças entenderam ou se gostaram ou não de algo.

Lídia destaca os vídeos e a escrita como forma de registrar o que observa dos interesses dos bebês e garantir os seus direitos, focando no planejamento e no exercício de reflexão a partir dos observáveis. Ela explica:

Através de vídeos, através do registro, no dia a dia...no meu planejamento. Porque quando eu faço, quando eu proponho algo para os bebês, eu preciso revisitar esse planejamento para ver se realmente eu fui fiel com eles, se era isso. Estou indo no caminho certo ou não estou? É do interesse deles? Eles estão me mostrando outra coisa? Então, é uma... é a minha bússola. Eu tenho que fazer aquele planejamento e eu tenho que voltar a ele pra fazer essa reflexão (Lídia, Entrevista concedida, 2023).

A professora parece dar ênfase à documentação e à análise dos registros para garantir que está atendendo às necessidades das crianças de maneira abrangente. Ela menciona o uso de registros e a reflexão constante no seu planejamento para garantir que as experiências propostas estejam alinhadas com os interesses e o desenvolvimento das crianças. Nessa direção, Ostetto (2017), esclarece:

As diversas formas de registro (anotações breves em blocos de nota, fotografias, audiogramas, pequenos vídeos que mostrem crianças e docentes em atividade, arquivo de produções das crianças e mesmo fotografias de seus trabalhos) compõem procedimentos que conduzem à documentação: os materiais reunidos vão sendo

¹⁶ Susana – Entrevista concedida (2023).

organizados para refletir sobre o que foi observado e, assim, gerar interpretação que pode fertilizar novas propostas (Ostetto, 2017, p. 25).

Já Susana exemplifica suas estratégias de escuta por meio do que consegue perceber das crianças bem pequenas ao longo da rotina, pela maneira que vai observando o comportamento e interesses das crianças. Ela diz como realiza essa escuta:

*Da hora que elas chegam! A forma que elas chegam, se elas estão felizes, se elas estão chorosas, se elas estão no sono... até coloco no meu plano, as rodas de conversa que é um tempo que não pode faltar. Às vezes eu vejo pelo interesse das crianças, as que falam, as que não falam, eu também percebo quando elas estão atentas ao que a gente está falando. Ou não, eu também promovo as rodas de história. Eu também gosto muito da escuta, eu estou falando mais da **escuta falada**, mas eu percebo também o interesse delas. [...] Por exemplo, às vezes nas historinhas, depois a gente vai conversar sobre a historinha, sobre o enredo. São momentos que a gente para pra conversar. É... são momentos que eu paro pra conversar. E não só esses momentos aqui, durante o dia todo eu também converso muito com elas. De brincar também, a gente brinca e eu escuto os interesses, se elas gostam mais disso ou daquilo (Susana, Entrevista concedida, 2023, grifo nosso).*

Nessa fala, a professora, mais uma vez, parece dar ênfase à “escuta falada”, como ela mesma se refere. Durante sua reflexão, Susana ressalta a importância de conversar constantemente com as crianças e observar suas reações e comportamentos, como uma estratégia de escuta. Em outro momento, acrescenta: “Eu não sou muito só de movimento, de fazer, de observar não, eu passo literalmente o dia falando com elas, o dia todinho”¹⁷.

As falas das duas professoras indicam que elas trazem em sua prática estratégias de escuta diferentes. Lídia parece adotar uma abordagem mais centrada na criança, de modo que ela busca entender e responder aos interesses e necessidades individuais dos bebês, oferecendo-lhes oportunidades dentro de contextos pensados a partir da observação dos seus interesses. Susana, por outro lado, parece ter uma abordagem mais centralizada no professor, como indicam as afirmações a seguir:

Então, eu acho que a minha percepção de escuta delas é durante o dia todo, mas tem momentos específicos...que eu sento e que a gente conversa e que a gente, no momento de higiene e alimentação, eu vou conversar com elas, eu vejo o feedback que elas me dão, se elas entenderam o que eu falei, né? Por exemplo, na questão do uso da lixeira. Tem criança que não entendeu e continuou jogando. ‘Olha, vamos continuar, vamos jogar o lixo na lixeira.’ Então, eu percebo nas mudanças que eles fazem de atitude. No arrumar a mesa pra comer, então eles já entenderam. Então, assim, a gente conversa o dia todo, eu falo demais com eles e acredito que a grande maioria, senão todos, entendem (Susana, Entrevista concedida, 2023).

¹⁷ Susana – Entrevista concedida (2023).

A fala da professora parece trazer uma percepção de escuta a partir do que as crianças entenderam ou não do que ela disse ou quis ensinar. Sobre isso é importante refletir que:

[...] Renunciar a um protagonismo excessivo por parte do educador significa projetar as experiências que se articulam no tempo, para que coloquem à disposição dos meninos e das meninas contextos organizados para promover o encontro, a relação e o compartilhamento, e limitar as propostas muito estruturadas ou excessivamente orientadas a um resultado ou a um produto (Tognetti, 2020, p. 121).

No trabalho com as crianças, as professoras afirmam utilizar diferentes métodos de registro, no entanto, ressaltam a dificuldade não só de construir esses observáveis, mas também de refletir sobre a sua prática devido ao tempo acelerado da rotina. Mediante o fato da rotina com os bebês e crianças bem pequenas tomar muito tempo, elas reconhecem que acabam não conseguindo fazer esse registro como gostariam.

Lídia opta por vídeos, fotos e registros escritos, incluindo o uso de pautas de observações. Ela explica a sua utilização: “Porque às vezes são coisas específicas que eu quero observar. E aí [faço isso] pra eu não perder.”¹⁸ A mesma justifica:

Às vezes eu tenho que tá me policiando, porque a dinâmica da sala vai me consumindo, eu tenho que estar todo tempo dentro de mim: Preciso bater fotos, preciso registrar. Ou então eu estou trocando uma fralda, levantei a cabeça e vi algum bebê fazendo algo, e aí eu não estou com nada na mão e tenho que está lembrando disso para em algum momento pegar o celular. Ou eu coloco no meu bloco de notas ou eu gravo um áudio. Como eu não consigo gravar o áudio, por causa do barulho, às vezes, dos bebês, eu vou no bloco de notas ou então vou na foto. Então eu tenho muita foto e vídeo (Lídia, Entrevista concedida durante o planejamento, 2023).

Embora a professora Lídia entenda a importância dos registros, ela afirma que a sua prioridade é a atenção pessoal com os bebês: “Eu não posso fazer isso aligeirado, porque se isso pra mim é o primordial, é aí que eu vou construir um vínculo e aí que eu vou ter a confiança”¹⁹.

Essa fala evidencia a importância que a professora atribui ao estabelecimento de vínculos afetivos com os bebês durante as interações diárias, especialmente nos momentos de cuidados individuais. Ela diz que poderia fazer uma troca de fralda “aligeirada” e, em seguida, realizar os registros das suas observações, porém, para ela, isso não faria nenhum sentido.

¹⁸ Lídia – Entrevista concedida (2023).

¹⁹ Lídia – Entrevista concedida (2023).

Inclusive, essa sua sensibilidade resultou em uma mudança no processo do momento do banho, tendo como objetivo a promoção de uma experiência mais consistente e acolhedora para os bebês. A professora relata a seguinte situação:

A Maria [assistente da turma] dava banho e eu vestia. E tinha dia que eu via que a Maria estava cansada, então eu dizia: hoje eu dou banho e você veste. E aí eu pensando, pensando, pensando... eu disse: 'Não! Vou fazer o inverso. Nenhuma dá banho e a outra troca, não. Por que não pega o bebê e termina o processo com aquele bebê?' E aí eu dei a dica e perguntei o que ela achou, e ela disse que era melhor, que tinha um tempo a mais com o bebê de dar banho, de conversar, de escovar o dente, que a gente começou semana passada e de terminar, esse processo! Com aquele bebê. E o bebê entende que a Maria que vai dar banho, é a Maria que vai vestir minha roupa, que vai pentear meu cabelo, que vai passar perfume, vai escovar os meus dentes, então começa uma coisa e vai terminar com aquele adulto. Então melhorou. Pelo menos na minha visão e na dela, ela disse que tá tranquilo (Lídia, Entrevista concedida durante o planejamento, 2023).

Seu relato traz à tona a importância da reflexão contínua sobre as práticas de cuidado com os bebês e a disposição de adaptá-las para melhor atender às necessidades deles e lhes proporcionar uma experiência mais significativa.

Por outro lado, a professora Lídia – diante dos desafios para manter a consistência diária dos registros e devido à intensidade da rotina – às vezes leva esse trabalho para realizar em casa. Ela reconhece, no entanto, a importância de se organizar melhor para conseguir realizar os registros durante o tempo disponível no CEI.

A professora explica ainda que, durante os momentos mais tranquilos da tarde, quando os bebês estão dormindo e acordando aos poucos, ela consegue observá-los, fazer anotações em seu caderno e registrar as reações e interações: “Nesse momento, e depois do jantar. Pela manhã eu consigo na hora da chegada, até umas nove horas, porque é mais tranquilo. Eles chegam com as famílias, é o momento que eles vão explorar a sala, estão brincando”²⁰.

Susana, por sua vez, admite a necessidade de aprimorar seus métodos de registro, afirmindo que seus escritos ainda não estão bem-organizados. Ela diz que utiliza vários cadernos para fazer registros e acaba não conseguindo se organizar, embora reconheça a importância deles para o conhecimento das crianças e de suas famílias:

[...] Esse meu processo de registro acontece dessa forma. Pra mim é um conhecimento. É um momento de conhecimento maior das crianças. Não é só mais

²⁰ Lídia – Entrevista concedida durante o planejamento (2023).

um na sala. Eu tenho que ver como ela é, como é a mãe dela, como é o relacionamento (Susana, Entrevista concedida, 2023).

Em relação à dificuldade na prática de registrar, ela afirma:

O ritmo intenso do dia, é isso! Na minha sala, eu acho que eu sou a premiada. (...) Na minha sala quando faltam 5, faltam muito. Mas hoje, a coordenadora já botou lá os faltosos, sabe quantos faltaram hoje? Dois. Só dois faltaram. Então assim, hoje tá bem intenso, então acho que com essa rotina intensa eu não consigo parar. E até mesmo quando eu volto do meu almoço, que era pra ser um momento mais tranquilo (...). Nesse momento eu vou fazer as agendas e vou fazer algum registro da minha manhã. Era pra ser uma coisa bem calma, mas às vezes não é (Susana, Entrevista concedida, 2023).

Assim como Lídia, Susana relata a sua dificuldade em fazer anotações das observações ao longo do dia e diz que acaba fazendo os registros das observações quando chega em casa. Ela reconhece a importância dos registros como fundamental para realizar o planejamento, pois “É o momento que você senta, que você pensa, que você escreve, que você reflete pelo que você fez. Você retoma”²¹.

Sobre essa dificuldade das professoras, em registrar e refletir sobre a prática, Pinazza e Fochi (2018) destacam:

[...] É importante recuperar o que Moss (2010), Paige-Smith e Craft (2010) argumentam sobre as condições que institucionalmente são criadas para garantir, ao professor, a reflexão sobre o seu próprio fazer. Ou seja, não se trata apenas de compreender que os registros cotidianos dos professores precisam orientar o seu próprio fazer, mas de construir institucionalmente a possibilidade de que a reflexão a partir dos registros aconteça como parte do seu trabalho. É também uma questão de tempo e espaço (Pinazza; Fochi, 2018, p. 17).

A frustração de Lídia – mediante as dificuldades em equilibrar as responsabilidades de planejamento e registro durante as interações com as crianças – a levaram a procurar apoio, para que pudesse não só compartilhar as suas observações, como também ter acesso às percepções das outras professoras que também atuam no berçário: “Tentei compartilhar com minhas companheiras de sala sobre esse momento, porque eu acho que se a gente tivesse um diálogo compartilhado sobre as mesmas ideias, facilitava. Então eu criei um grupo no WhatsApp”²². No entanto, a professora concluiu que a adesão à ideia pelo grupo não foi efetiva. Sobre esse aspecto, Altimir (2020) defende:

²¹ Susana – Entrevista concedida (2023).

²² Lídia – Entrevista concedida durante o planejamento (2023).

Os professores não devem viver sozinhos, isolados em suas salas, nemvê-las como territórios privados. Têm o direito também de ter medos, e essa forma de trabalho, mais assentada na incerteza que na certeza, pode gerar novos, e legítimos, receios. Eses, no entanto, podem ser superados dentro de uma equipe de profissionais que trabalhem, que dialoguem e que façam um esforço para tomar decisões colegiadas. Por isso, aqueles que têm a sorte de trabalhar acompanhados de outra pessoa adulta (algo que muitas vezes acontece principalmente na primeira etapa do 0-6) têm que fazer todo o possível para obter o máximo rendimento pelo fato de que são duas inteligências trabalhando conjuntamente (Altimir, 2020, p. 67).

Apesar das dificuldades, as duas professoras reafirmam que consideram a escuta dos bebês e crianças bem pequenas ao planejar e que isso ocorre quando incorporam suas observações, a partir dos registros, em seus planejamentos, de uma maneira organizada, para atender os interesses e necessidades dos bebês e das crianças bem pequenas. Lídia explica como faz isso:

Eu acho que, a partir do momento que eu estou validando todas essas observações, tudo que eles vêm me mostrando e eu botando no planejamento, é isso. Acho que é dessa forma. Trazendo todas essas observações. Revisitando, entendeu? Tudo isso que eles vêm me mostrando e eu colocando no planejamento. Fazendo isso de uma forma mais organizada pra poder oferecer a eles. Eu acho que sim, estou tentando garantir. Considerar essa escuta é isso mesmo (Lídia, Entrevista concedida durante o planejamento, 2023).

Lídia organiza o seu planejamento por meio do mapeamento das observações que faz dos bebês. Ela relata: “Eu vim a usar esse ano, o mapa. E eu vejo que tem mais sentido. Eu consigo enxergar as ações e botar uma projeção pra semana seguinte do que eu vou propor para os bebês”²³. Dessa forma, a professora inicia o seu planejamento, organizando um mapa de observação, a partir da proposta que ofertará para os bebês vivenciarem.

A professora explica que direciona a sua observação para alguns bebês por dia, para poder obter as informações desejadas; por isso, na coluna “Grupo” ela escreve “três bebês” (aparentemente, não registra quais são esses bebês). Após os bebês vivenciarem as experiências planejadas, a professora descreve os pontos observados em outro mapa, conforme demonstraremos na Tabela 4 e na Tabela 5 a seguir:

²³ Lídia – Entrevista concedida durante o planejamento (2023).

Tabela 4 – Mapa de observação organizado pela professora Lídia

Grupo	Espaços e Materiais	Conceitos	Perguntas das Crianças	Observações e Registros
Materiais não estruturados (3 bebês)	Espaço: circunscrito no chão com tapete	Dentro / fora	Cabe ou não cabe?	Quais as estratégias dos bebês com a utilização dos materiais?
	4 caixas, papelão, tecidos, bolinhas, argolas pequenas/médias.	Grande / pequeno	Como entrar na caixa?	Como utilizam os materiais e se relacionam
		Propriedades dos objetos	Como posso me esconder?	O que o corpo “fala” na brincadeira?
		Formatos / Cores		
		Movimentos		

Fonte: Caderno da professora Lídia.

Tabela 5 – Mapa de observação de como os bebês exploram os ambientes na sala de referência

Qual das propostas mais exploraram?	Quais objetos mais interagiram?	O que fazem com os objetos
José: Rampa e potes com tampas / Ficar em pé na barra.	Potes com tampas, cestinha preta.	Retira as tampas com a boca e coloca na cabeça, tenta subir em cima da cesta.
Liam: Rampa / Ficar em pé na barra.	Ficar se apoiando no adulto para ficar em pé.	
Pétala: Livros / Ficar em pé na barra.	Brinquedos de madeiras e argolas.	Pega o brinquedo para bater no chão, observa as imagens dos livros e balbucia, joga a argola no chão e a observa rodopiando.
Jasmin: Cones no tapete / Cones bolas pequenas, fica em pé no cubo.	Cones, bolas pequenas e cubo.	Bate no chão, observa o orifício do cone e o joga no chão, observa ele rolando.

Fonte: Caderno da professora Lídia.

De acordo com o relato da professora, esses mapas servem como norte para a organização do seu planejamento. Ela exemplifica:

Eu ando mapeando as ações que os bebês estão fazendo. Então a verticalidade, por exemplo, está explorando demais, explorando a barra, explorando aqueles brinquedos estofados de ficar em pé, como eles já estão verticalizando o empurrar, o subir, o escalar... né? Essa motricidade eles vêm me mostrando de alguns objetos que eu estou colocando: os cones, os cilindros, o encaixar, o tirar, colocar a mão.... De observar o dentro, o fora, também são ações que eu percebo dos bebês. Dentro da proposta que eu coloquei dos cilindros e dos cones de linha, eu tinha colocado uma zona circunscrita pequena com alguns potes e tampas. Eram cinco potes, só, que tinha dois grandes e três pequenos. E aí, como era algo novo pra eles, chamou mais atenção do abrir, do tirar, colocar e do encaixar. Então eu tirei os cones e cilindros, e no centro estão todos os potes com tampas. E aí as ações estão em cima dessa proposta (Lídia, Entrevista concedida durante o planejamento, 2023).

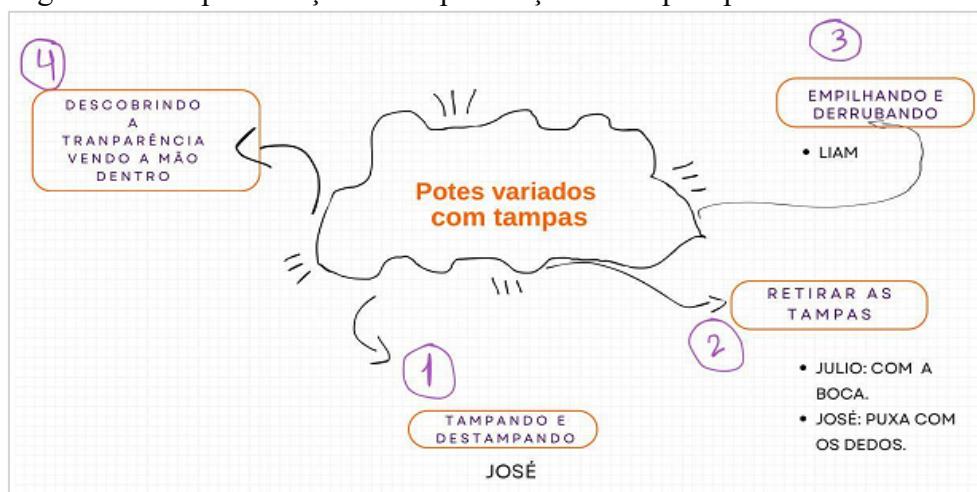
O relato da professora vai ao encontro do que observei e registrei no diário de campo da pesquisa. Foi possível perceber que os bebês estavam, particularmente, voltando a sua atenção para o ato de abrir as tampas dos potes, tirar e colocar objetos etc.

Acerca dos registros realizados no cotidiano pelo/a professor/a, Ostetto (2017) assevera que:

Ao escrever sobre o cotidiano vivido com as crianças, o professor cria espaço para refletir sobre seu fazer, abre possibilidades para avaliar o caminho pedagógico planejado, redefinindo passos e afirmando o caminhar. O exercício do registro diário oportuniza, de maneira ímpar, a articulação entre aspectos teóricos práticos implicados na ação docente, entre conquistas realizadas e desafios mapeados, entre o projetado e o concretizado. Sobretudo: ao registrarem e refletirem sobre o conteúdo registrado, professoras e professores, apropriando de sua história, ensaiam autoria (Ostetto, 2017, p. 21).

Como pode ser observado, tendo como referência o interesse dos bebês por encaixes, Lídia planeja a proposta de potes variados com tampas e descreve as principais ações que observa dos bebês em interação com esses materiais. Em forma de um mapa de ações, descreve o que foi realizado por cada um deles, para assim planejar suas próximas ações:

Figura 12 – Representação do mapa de ações feito pela professora Lídia



Fonte: Caderno da professora Lídia.

Dessa forma, a professora registra em seu caderno tudo o que, na próxima atividade com potes variados, embasará a sua proposta no sentido de ampliar a experiência dos bebês, inserindo diferentes objetos dentro dos potes. Pensa que, para Jasmim, colocará bolas e tampas menores no pote maior; para José, utilizará tampas menores nos potes maiores; e para Marcos, colocará a chupeta dentro de um dos potes.

A professora Lídia considera que, ao mapear as ações dos bebês, está identificando os interesses emergentes e usando isso como base para orientar seu planejamento educacional. Ela relata:

Eu olho os registros que eu fiz essa semana, e eu olho esses mapas. A partir das ações que os bebês vão mostrando, é aí que eu penso se eu continuo nessa mesma proposta ou se eu amplio para algo maior com os bebês. Então, se eu vejo que eles

tão empilhando, se eles tão encaixando... que outro material eu posso trazer que possibilite isso, ou mais ações para eles? Então é em cima disso aqui, dos registros, que eu consigo fazer o planejamento para a semana seguinte. É mais ou menos isso (Lídia, Entrevista concedida durante o planejamento, 2023).

Portanto, é com base nas respostas observáveis, como registra em notas, fotos e vídeos, que ela planeja o mapa de ações para a semana seguinte.

Além de mapear as observações, a professora realiza algumas perguntas em relação às projeções do que pretende proporcionar aos bebês, a depender do material que irá oferecer, como explica a seguir:

Desde a semana passada que eu venho oferecendo potes variados, de vários tamanhos e com tampas. As perguntas que eu me fiz enquanto adulta, que eu queria ver se os bebês chegavam nessa ação: qual a relação que os bebês iam estabelecer com esses potes? De que forma eles iriam abrir esses potes? Iriam abrir, não iriam abrir? Eles iriam jogar, como eles jogam às vezes o material pra cima? Será que eles iriam jogar? Todos iriam apenas jogar? Será que iam perceber que rolava, não rolava, será que iriam empilhar? Iriam conseguir abrir o pote e ver a transparência? Iriam encaixar um dentro do outro? Iriam tentar colocar o pequeno no grande ou grande no pequeno? Iriam pegar outros objetos da sala e tentar encaixar? Então, essas são as perguntas que eu me fiz, durante o planejamento com essa proposta de potes (Lídia, Entrevista concedida durante o planejamento, 2023).

Lídia afirma que os bebês realizaram ações relativas a algumas das perguntas feitas durante o seu planejamento, porém, também fizeram outras investigações que ela não havia pensado e que, por isso, era importante ela ter tempo para investigar, filmar e tirar fotos, com vistas a perceber essas relações que os bebês estabeleciam com os potes. Nesse sentido, Ostetto (2017) nos provoca a refletir sobre a ideia de planejamento, destacando que ele é caracterizado pela intencionalidade do processo educativo, pois “O planejamento é ação contínua e crítica do educador diante do seu trabalho docente e envolve todo o cotidiano educativo” (Ostetto, 2017, p. 67).

Para além dos mapas de observações citadas, a professora organiza outros instrumentos voltados para os tempos diferenciados da rotina. Vejamos a seguir:

Tabela 6 – Mapa de observação organizado pela professora Lídia para o tempo de chegada dos bebês

Chegada: Como e com quem?	Despedida: Como reage?	Quais das propostas da sala mais explora?	Quais objetos interessam?
<hr/>			

Fonte: Caderno da professora Lídia.

Tabela 7 – Mapa de observação organizado pela professora Lídia para o tempo do brincar livre dos bebês

Brincar: O que faz com os objetos?	Quais narrativas do brincar? (balbucia, sorri)	Como explora o espaço corporalmente?	Qual a posição do corpo? Postura mais confortável?
---------------------------------------	--	--------------------------------------	--

Fonte: Caderno da professora Lídia.

Tabela 8 – Mapa organizado pela professora Lídia para observar os movimentos dos bebês

Movimento com o corpo: Como o bebê se locomove?	Quais movimentos realiza sozinho?	Como o bebê comunica suas intenções?	Como o bebê comunica suas necessidades fisiológicas?
--	-----------------------------------	--------------------------------------	--

Fonte: Caderno da professora Lídia.

Tabela 9 – Mapa organizado pela professora Lídia para observar a interação dos bebês com a música

Como reage aos diferentes ritmos musicais?	Como a música afeta o bebê? Emociona ou não emociona?
--	--

Fonte: Caderno da professora Lídia.

A professora Lídia também faz anotações em seu caderno, registrando suas observações. A seguir, compartilho um trecho dessas anotações fornecidas por ela, acerca de uma cena que ocorreu após o tempo de sono dos bebês depois do almoço:

18/04/23: 5 bebês

Início da tarde, após o repouso. (Rafael, Marcos, José, Jasmim e Liam). Percebo que eles acordam geralmente tranquilos, não choram, saem sozinhos das caminhas para brincar e explorar a sala. José, foi explorar a rampa e depois foi para a parede com as fotos. Se encostou na parede para ficar em pé e observar as imagens. Marcos foi para a barra em frente ao espelho andando de um lado para o outro, Jasmim saiu da caminha e ficou observando tudo ao seu redor e depois começou a chorar. Peguei-a no colo, ela encostou a cabeça no meu ombro demonstrando que queria só um pouquinho de colo. José, foi engatinhando para a caixa cubo, ficou em pé e puxou o cestinho com as bolas pequenas. As bolas caíram todas no chão, ele ficou procurando a sua preferida (a bola alaranjada), encontrou-a, desceu até o chão onde ficou apertando-a e mordendo-a (Diário de observação da professora Lídia).

O próximo registro é um recorte das anotações feitas pela professora durante o brincar livre dos bebês:

Jasmim, Pétala, João, José, Liam, Marcos. – 24/04/23

Marcos joga os cones do mesmo jeito que faz com sua bola, sacode, joga, balança.../ Pétala observa o Marcos brincando e depois imita-o jogando cones.

Depois vai para a caixa cubo, derruba as bolinhas, observa-as rolando no chão, depois faz o mesmo com a boneca de pano Olívia palito (Suponho que ela queria ver se a boneca iria rolar também). Depois se apoiaando só com uma mão, se abaixa, coloca a boneca em cima da caixa. Fica nesse movimento de colocar em cima e depois no chão. José acordou, desceu da caminha, foi até a rampa, olhou como quem estivesse procurando o tambor japonês (seu instrumento preferido), deu uma olhada pelos objetos espalhados pelo chão, encontrou, colocou na boca e saiu engatinhando carregando o instrumento (Diário de observação da professora Lídia).

Sobre a importância dessas anotações para a prática pedagógica do professor, sobretudo, para reafirmar a imagem positiva das crianças, Ostetto (2017) observa que:

Com registros e documentações, vamos contando do vivido, de limites e possibilidades, aumentando muitos pontos na jornada coletiva de fazer educação infantil respeitando e ouvindo as crianças. Registrar e documentar ajuda-nos a reafirmar essa visão positiva e potente de criança (Ostetto, 2017, p. 94).

A professora Susana, por sua vez, traz a relação da escuta das crianças bem pequenas no planejamento a partir de um exemplo dos interesses, que observou durante o momento de brincadeira:

Essa escuta, eu considero, no momento que eu vou escrever aqui [no caderno de planejamento], eu vejo os interesses. Como eu já te contei da história, surgiu o interesse dos super heróis e de brincadeiras de carrinho. (...) Na hora de planejar, eu tenho que propor alguma coisa do interesse deles. Aí eu planejei e criei com eles aquela pista de carrinhos. Depois nós desenhamos, outra vez, depois que o papelão se acabou, de tanto eles brincarem. E a gente desenhou carrinhos, desenhou pista pra eles passarem em cima da mesa. (...) Nós fizemos de giz, eu desenhei depois. (Susana, Entrevista concedida, 2023).

Essa fala da professora reflete uma abordagem cuidadosa e sensível ao considerar a resposta ativa das crianças no processo de planejamento das experiências. Susana mostra ouvir e valorizar os interesses das crianças, como evidenciado pelo reconhecimento dos temas recorrentes de super-heróis e brincadeiras de carrinho. Essa conscientização é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem, que acolha e envolva as crianças, o que não só aumenta o envolvimento delas, mas também promove um senso de autonomia e participação.

Esse ciclo de observação, reflexão e ação no planejamento é imprescindível para garantir que o ambiente educacional seja dinâmico e responsivo às necessidades das crianças, pois:

[...] Analisar e repensar, constantemente, as ações pedagógicas e a vida cotidiana na escola da infância são ações do campo da gestão e da prática pedagógica do professor, que precisam estar em perfeita sintonia para efetivar transformações que respondam às necessidades das crianças e dos adultos, ressignificando os diferentes

momentos da jornada e reconhecendo na vida cotidiana as oportunidades de aprender e de viver dos meninos e das meninas (Fochi, 2017, p. 33).

Quanto à organização do planejamento na Educação Infantil e os aspectos considerados ao planejar, Lídia e Susana destacam a importância da criança como elemento central nesse processo. Lídia enfatiza a necessidade de demonstrar fidelidade aos bebês, registrar e descrever detalhadamente as observações das crianças para embasar o planejamento, afirmando que o planejamento deve refletir o seu compromisso com os direitos e as necessidades das crianças:

É no planejamento que eu mostro isso. A educadora que eu sou. Se eu estou realmente preocupada com esses direitos dos bebês. Se eu estou considerando essa escuta, estou validando essa escuta. É tudo no planejamento. É o planejamento que mostra tudo isso (Lídia, Entrevista concedida durante o planejamento, 2023).

Figura 13 – Instrumental do planejamento do/a professor/a da Educação Infantil

Planejamento diário Data: ___ / ___ / ___					
	O que as crianças podem aprender (Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento)	Tempos (Permanentes e Diversificados)	Organização das experiências	Avaliação das experiências/vivências propostas	
<p>Caro(a) professor(a), nesta coluna referente às experiências, você indicará quais campos de experiência, descritos na BNCC (2017), irão ser contemplados no seu planejamento, tendo em vista que o arranjo curricular da Educação Infantil não considera os campos de experiência como disciplinas, pois os mesmos estão interligados, tendo como foco a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brincar, Conviver, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se). O professor(a) poderá ampliar com outros objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que surjam dos projetos pedagógicos e sequências didáticas planejadas com a turma. Ressaltamos que: "Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento." (BRASIL, 2017).</p>	<p>Caro(a) professor(a), nesta coluna você indicará os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC/2017, no DCRC (2019) e na Proposta Curricular do Município de Fortaleza (2020), indicando o que os bebês, as crianças pequenas e as crianças pequenas podem aprender ao participarem dessa(as) experiência(s)/vivência(s) planejadas, tendo como foco a garantia dos seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brincar, Conviver, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se). O professor(a) poderá ampliar com outros objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que surjam dos projetos pedagógicos e sequências didáticas planejadas com a turma. Ressaltamos que: "Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento." (BRASIL, 2017).</p>	<p>Caro(a) professor(a), nesta coluna você indicará em qual tempo da rotina será realizada a(s)experiência(s)/ vivência(s). Lembramos que todos os tempos organizados na rotina devem garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brincar, Conviver, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se) dos bebês e das crianças. Segue abaixo os tempos que fazem parte da rotina da Educação Infantil:</p> <p>Tempos Permanentes: referem-se aos momentos diários da rotina que não podem faltar com bebês e crianças, em que devem ser realizadas experiências/ vivências que são imprescindíveis para o desenvolvimento e as aprendizagens infantis.</p> <p>Tempos Diversificados: referem-se aos momentos da rotina que devem acontecer todos os dias com bebês e crianças para ampliar as possibilidades de aprendizagem, a partir da observação do professor e registro de interesses, necessidades e curiosidades das crianças, garantindo os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Na rotina dos bebês e das crianças da educação infantil, orientamos que sejam realizadas no mínimo três (3) tempos diversificados por dia para as turmas em atendimento integral e no mínimo dois (2) tempos diversificados por dia para as turmas atendidas em tempo parcial. lembramos que o(a) professor (a) poderá ampliar com outras possibilidades de tempos diversificados. Os tempos permanentes e diversificados devem ser trabalhados no cotidiano com bebês e crianças de forma não fragmentada, entendendo que as experiências e aprendizagens que acontecem nestes tempos se complementam e não se findam em si mesmas.</p>	<p>Caro(a) professor(a), nesta coluna você detalhará a organização das experiências/ vivências e como elas serão realizadas, por meio de organizações didáticas, tais como projetos e sequências didáticas. Essas experiências/ vivências deverão compor o cotidiano dos bebês e das crianças, considerando os princípios da ludicidade, continuidade e a significatividade. Esse é o momento do planejamento no qual o professor irá pensar sobre as condições que irão favorecer as aprendizagens das crianças asseguradas pelos direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brincar, Conviver, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se), considerando possibilidades de interação (criança/criança; professor/criança e crianças de idades diferentes); de escuta aos bebês e as crianças e respeito aos seus interesses e ritmos; de diálogo e negociação; de participação dos bebês e das crianças nas escolhas, na organização dos materiais, do ambiente; de protagonismo nas ações diárias propostas ao grupo; de brincadeiras variadas; de produção pelos bebês e pelas crianças e expressão utilizando diferentes recursos.</p>	<p>Caro(a) professor(a), nesta coluna você irá registrar as suas observações sobre o percurso das experiências/ vivências propostas para os bebês e crianças. Ressaltamos que as suas observações deverão ter como foco a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brincar, Conviver, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se) articulados aos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento dos bebês e das crianças</p>	

Fonte: Diretrizes pedagógicas para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (Fortaleza, 2024).

Na mesma direção, Susana enfatiza a necessidade de adaptação do planejamento de acordo com os interesses e características específicas da turma. Ela destaca a relevância de observar os interesses das crianças e propor atividades que promovam interação e aprendizado através da brincadeira. Ela menciona: “A gente tem que brincar mesmo, tem que brincar, né, pra eles aprenderem e se desenvolverem”²⁴.

Tanto Lídia quanto Susana discorrem sobre a utilidade do instrumental de planejamento proposto pela Secretaria de Educação do Município de Fortaleza, para organizar as experiências, orientar o aprendizado das crianças e o desenvolvimento profissional dos/as professores/as.

A professora Lídia apresenta uma visão crítica em relação ao instrumental de planejamento proposto pela rede local. Ela expressa que percebe esse instrumental mais como uma exigência burocrática, útil apenas para registros administrativos, do que como uma ferramenta eficaz para orientar o seu trabalho. Ela afirma: “Esse instrumental, para mim, especificamente a Lídia, não cabe. Eu faço mesmo só por algo burocrático, como registro para gestão poder observar o que é que eu ando fazendo”²⁵.

Lídia aponta limitações específicas no modelo de planejamento fornecido, pois sente que ele não contempla adequadamente suas estratégias de trabalho:

Eu acho que ele precisa... Eu não sei, ainda não tenho algo assim realizado na cabeça como deveria ser, eu o acho muito limitado em algumas questões, porque eu preciso ter um outro... Eu preciso criar um outro formato de uma estratégia escrita no meu caderno, no diário de bordo, nos meus registros, para esse planejamento (Lídia, Entrevista concedido durante o planejamento, 2023).

Além disso, ela faz uma crítica muito importante quanto à ausência de consideração à escuta da criança no modelo de planejamento: “Não tem nenhum momento ali no planejamento que me lembre que eu preciso estar atenta a essa escuta”. Para ela, o instrumental também não orienta os professores sobre como estar atentos à escuta das crianças durante o planejamento e na execução das atividades. Sobre esses aspectos, Ostetto (2017) chama a atenção para o fato de que esses modos de planejar burocráticos nada acrescentam à prática pedagógica do professor:

Práticas de planejamento educacional que ainda não fomos capazes de superar, as quais reduzem o ato de planejar a uma formalidade burocrática, em regra

²⁴ Susana – Entrevista concedida durante o planejamento (2023).

²⁵ Lídia – Entrevista concedida durante o planejamento (2023).

caracterizada pelo preenchimento de fichas e formulários com uma lista de objetivos, conteúdos e atividades, visando meramente o controle e a padronização do trabalho pedagógico que, à ação docente, nada acrescenta ou ajuda (Ostetto, 2000 *apud* Ostetto, 2017, p. 48).

Além dessa reflexão em relação à sua percepção quanto às orientações do planejamento, Lídia explica que esse modelo não lhe estimula a fazer perguntas e revela que no instrumental ela descreve apenas as ideias que pretende realizar. De modo que o tempo de planejamento da professora no CEI acontece da seguinte forma:

Dessa semana que está acontecendo que se encerra amanhã. Hoje é quinta-feira. Eu não tenho isso na grade. 'Mas você trabalhou e não tinha nada planejado?' Tinha. Nessas ações, nesses registros aqui [referindo-se às suas anotações no caderno]. Aí, teoricamente, é pra eu sentar hoje e fazer isso. As meninas fazem pra semana que vem. Elas tão organizando a segunda, né? De segunda a sexta da semana que vem. Eu não, eu estou preenchendo a grade do planejamento dessa semana que tá acontecendo. E aí eu envio no drive para a coordenadora. Segunda-feira que não é pra eu entrar em sala, eu planejo a segunda à tarde e a terça de manhã. Aí terça à tarde eu vou planejar a quarta, a quinta e a sexta. Entendeu? Eu não consigo fechar a semana. (...) Eu sempre fico esperando as ações dos bebês, assim como eu planejei, se dá certo ou não (Lídia, Entrevista concedida durante o planejamento, 2023).

É possível notar que a preocupação maior da professora Lídia não está no preenchimento do planejamento e sim na ação contínua de escutar, registrar, refletir e planejar. É por isso que ela relata não conseguir pensar previamente em um planejamento detalhado de segunda à sexta-feira, pois ela adota uma abordagem centrada nos bebês, observando atentamente seus interesses e reações para trazê-los para o seu planejamento.

Portanto, a professora Lídia sugere uma reorganização no instrumental de planejamento adotado na rede municipal. Além de simplesmente seguir o roteiro predefinido, faz-se necessário considerar mais profundamente as necessidades e interesses das crianças a partir da escuta ativa desses sujeitos. Nessa direção, Ostetto (2017), faz uma reflexão crítica:

[...] Os planejamentos ou propostas curriculares elaboradas nos gabinetes das secretarias de educação e afins acabam não correspondendo às necessidades daquela específica instituição e desrespeitam os saberes e as práticas docentes. Por isso não funcionam, tornam-se inadequados. Tipos de propostas com essas feições não oferecem real apoio para professoras e professores pensarem e agirem no seu cotidiano pedagógico, porque não dialogam com suas necessidades (Ostetto, 2017, p. 24).

Já a professora Susana apresenta uma percepção positiva em relação ao instrumental de planejamento da rede de Fortaleza. Ela expressa o seu apreço pelo modelo de planejamento proposto, destacando sua utilidade na organização das suas atividades diárias:

“Eu gosto dele. Eu gosto porque eu me organizo”²⁶. Além disso, reconhece que o instrumental de planejamento também é uma ferramenta de aprendizado para ela própria já que, ao incorporar os interesses das crianças, ela também está aprendendo.

Por outro lado, a forma como a professora preenche o modelo de planejamento sugerido pela SME evidencia uma dificuldade de organização das experiências, devido ao modo como ele está disposto. Ela inicia preenchendo-o pela última coluna, descrevendo a organização das experiências, depois escreve em qual tempo elas vão acontecer. Em seguida, registra os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e só por último descreve os campos de experiências, na primeira coluna do instrumental. Susana explica: “Eu vou escrevendo, aí vou distribuindo aquelas ideias, aqueles interesses, coisas do projeto, aquelas coisas que eu queria muito, que eu gostaria muito que eles vivenciassem, pra eles terem experiências diferentes”²⁷. Ao ouvi-la, questiono por qual tópico do planejamento ela começa e Susana responde:

[...] *Eu sei que o certo é começar daqui pra cá. Mas eu, pra ser sincera, nunca consegui me adaptar (...) Eu nunca consegui começar daqui, entendeu? [referindo-se à primeira coluna na qual se deve trazer os campos de experiências que serão trabalhados durante a vivência]. Eu sempre penso naquele interesse da criança, ou então naquilo que eu queria muito que elas conhecessem. Aí eu vou botando aqui, vou só colocando os campos, vou vendo o que eu queria que elas soubessem, que elas conhecessem aquilo ali (...) Não, eu sou meio bagunçada nesse ponto. Eu vou com aquelas minhas ideias, eu vou vendo o que eu queria, o que eu gostaria que eles vivenciassem, ou então alguma coisa que eu vi que tinha interesse, ou então alguma coisa do projeto, e vou já colocando aqui, salpicando, aí eu vou mesclando, vou montando, como se fosse um quebra-cabeça, eu vou montando. Eu sei que às vezes para outra pessoa pode até ser mais difícil da minha forma, mas é porque pra mim funciona assim, eu consigo dessa forma, sabe? E eu acho que eu senti muita dificuldade, eu já tentei, eu senti dificuldade em começar daqui pra passar pra cá* (Susana, Entrevista concedida durante o planejamento, 2023).

A professora expressa preocupação em contemplar em seu planejamento os interesses que percebe nas crianças e aquilo que ela gostaria de lhes oferecer ao seu grupo de crianças e, indiretamente, também revela a inadequação do instrumental para valorizar e visibilizar isso. Ela continua:

Então, é dessa forma, mas geralmente eu coloco aqui, mas na hora de executar, eu executo da forma que eu vejo que cabe. Mas, na folhinha pra mostrar pra coordenadora, eu boto tudo bem organizadinho. Mas no meu dia a dia eu que faço

²⁶ Susana – Entrevista concedida durante o planejamento (2023).

²⁷ Susana – Entrevista concedida durante o planejamento (2023).

como é que vai ser aquilo ali. Como é que eu vou organizar (Susana, Entrevista concedida durante o planejamento, 2023).

É interessante notar a distinção entre o planejamento formal e a prática real, aspecto também abordado pela professora Lídia. Susana menciona que faz a anotação do planejamento de acordo com a orientação da SME para apresentar à coordenadora. Sendo assim, o planejamento é apresentado de forma mais estruturada, sugerindo uma adequação às expectativas formais ou burocráticas. Assim como Lídia, Susana reconhece algumas limitações desse instrumental, mas suas dificuldades incidem sobre o preenchimento das colunas. Especialmente em relação à coluna dos campos de experiência e incisos, que ela considera cansativa: “Eu não gosto muito dessa parte dos campos e dos incisos, porque eu acho um pouco cansativo. Mesmo que seja só pra fazer um recorte. Ficar repetindo, sabe?”²⁸.

A observação da professora Susana – ao relatar que a repetição dos campos de experiência e incisos do artigo 9º das DCNEI (Brasil, 2010) no planejamento se torna cansativa – aponta para um aspecto que merece reflexão e esclarecimento.

Os campos de experiências previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já contemplam, em sua essência, os doze incisos do artigo 9º da Resolução CNE/CEB nº5 de 17 de dezembro de 2009, que expressam as experiências e os direitos fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Esses direitos (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) estão intrinsecamente conectados à estrutura dos campos de experiências, o que tornaria desnecessária a transcrição literal dos referidos incisos no planejamento pedagógico.

Em síntese, as respostas das duas professoras sobre o instrumental de planejamento da Rede Municipal de Fortaleza revelam perspectivas que têm pontos em comum, mas são predominantemente divergentes. Lídia parece adotar uma postura mais crítica, apontando as limitações do modelo atual e sugerindo a necessidade de uma reformulação, enquanto Susana apresenta uma visão mais favorável, reconhecendo os seus benefícios para o planejamento, embora também identifique algumas dificuldades relacionadas a esse instrumental.

Outro ponto relevante apresentado pela professora Susana acerca dessa prática é que ela também acrescenta ao seu planejamento projetos que vão sendo sugeridos pela

²⁸ Susana – Entrevista concedida durante o planejamento (2023).

coordenadora. Cita um deles – que foi intitulado de “O nosso Ceará” – e, ao ser solicitada a isso, Susana explica melhor como ela desenvolveu esse projeto:

É anual. (...) A gente vai vendo o que dá para adaptar para o Infantil II, aí cada turma vai vendo o que dá para fazer. E eu trabalhei muitas coisas legais também com esse projeto. Eles viram xilogravuras, viram cordel. Não, antes de tudo, muito no começo, a gente começou a trabalhar as obras de artistas cearenses. A gente viu o Raimundo Cela, apreciou as obras, principalmente aquela obra do Jangadeiro, ele empurrando a jangada. O Chico da Silva, aquelas figuras bem marcantes, bem coloridas, sabe? Eles acharam super interessante. E nisso eles pintavam, também. (...) a gente brincou de jangadeiro, fizemos peixinho, com balão, pescaria, porque tinha a ver com a obra do Jangadeiro. Trabalhamos duas profissões que aqui no Ceará são bem marcantes, que é o jangadeiro e a rendeira. Também mostrei a renda, mostrei como era aqui, como era que era feito (Susana, Entrevista concedida durante o planejamento, 2023).

A esse respeito, vale lembrar que o planejamento de projetos deve ser orientado a partir da escuta dos interesses das crianças, e não por sugestões externas, como as que partiram da coordenação. Tais sugestões precisariam ser apresentadas como meras propostas a serem desenvolvidas a depender do interesse que despertam nas crianças.

É importante destacar ainda que a abordagem de uma pedagogia participativa na Educação Infantil privilegia a experiência das crianças como ponto de partida para o planejamento. Ou seja, o projeto deve emergir principalmente das observações da professora sobre as curiosidades, necessidades e demandas das crianças, permitindo que elas se envolvam ativamente e se reconheçam como protagonistas do seu processo de aprendizagem. Sem uma escuta prévia dos interesses das crianças, corre-se o risco de limitar a participação delas, impedindo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, já que “A organização do trabalho pedagógico por meio de projetos precisa partir de uma situação, de um problema real, de uma interrogação, de uma questão que afete ao grupo tanto do ponto de vista socioemocional quanto cognitivo” (Barbosa; Horn, 2008, p. 40).

Portanto, a proposta de um projeto na Educação Infantil não pode ser reduzida apenas à aceitação de uma imposição de temas ou atividades, mas deve se constituir num convite para que as crianças explorem, questionem e se envolvam de forma ativa no processo, dentro de um ambiente que respeite seus tempos e suas vivências.

A professora Susana menciona que trabalhou em seu projeto duas profissões que são bastante marcantes no contexto do Ceará: o jangadeiro e a rendeira. No entanto, surge uma questão: Será que esses temas fizeram sentido para aquelas crianças de dois anos? Lançar esse questionamento torna-se fundamental quando falamos sobre escuta e respeito aos interesses das crianças. Isso porque:

A aprendizagem somente será significativa se houver a elaboração de sentido e se essa atividade acontecer em um contexto histórico e cultural, pois é na vida social que os sujeitos adquirem marcos de referência para interpretar as experiências e aprender a negociar os significados de modo congruente com as demandas da cultura. A presença do outro, adultos ou pares, e a coerência de interações com conflitos, debates, construções coletivas são fonte privilegiada de aprendizagem (Barbosa; Horn, 2008, p. 26).

Para crianças bem pequenas, o interesse por determinadas profissões pode ser mais facilmente relacionado com experiências diretas ou observáveis em seu cotidiano. Trabalhar com profissões, como a de jangadeiro ou rendeira²⁹, que podem estar distantes do universo e das vivências diretas das crianças, pode não despertar a curiosidade e o envolvimento que um projeto mais alinhado aos interesses imediatos delas conseguiria proporcionar.

Por isso, é imprescindível que o planejamento do projeto esteja fundamentado na escuta atenta das crianças, observando seus comportamentos, suas perguntas e suas descobertas. Quando o tema de um projeto é escolhido com base no interesse real delas, elas se tornam mais engajadas e motivadas a explorar, aprender e construir novos conhecimento e desenvolver novas habilidades e valores de forma mais autêntica e significativa, uma vez que:

[...] O planejamento é feito concomitantemente com as ações e as atividades que vão sendo construídas ‘durante o caminho’. Um projeto é uma abertura para as possibilidades amplas e com uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, criativos, ativos, inteligentes acompanhados de uma grande flexibilidade de organização (Barbosa; Horn, 2008, p. 42).

Assim, a escuta ativa das crianças deve ser o fio que tece a proposta e o desenvolvimento dos projetos da Educação Infantil, possibilitando que eles sejam verdadeiramente relevantes e reconheçam as crianças como sujeitos participativos. Ao ser interpelada sobre o envolvimento das crianças com esse projeto, Susana relata:

Eu acho assim, que eles ainda tão absorvendo isso. Para eles, ainda não é assim uma coisa muito concreta. Mas eu acho que eu estou plantando aquela sementinha, que eu acho que nos próximos anos, eles vão amadurecendo mais com relação a isso. Mas tem muitas coisas que eu fiz, que algumas crianças (...) que eu vejo assim, mais espertas, mais falantes, aquelas que têm mais atenção, eu percebo que elas absorveram mais (Susana, Entrevista concedida durante o planejamento, 2023, grifo nosso).

²⁹ O CEI pesquisado não se localiza em área costeira, o que poderia provocar o interesse por tais profissões, típicas dessas áreas.

A fala da professora suscita uma reflexão interessante sobre o processo de escuta das crianças pequenas, ao sugerir que elas estão “absorvendo o assunto”, colocando-as, portanto, num papel passivo no seu processo de apropriação de conhecimentos. As crianças bem pequenas têm formas de apropriação dos elementos do ambiente e da cultura muito próprias, que não podem ser reduzidas à simples absorção. Além disso, se expressam de formas muito variadas, muito além das expressões verbais, referidas pela professora. Especialmente quem é docente de bebês ou de crianças bem pequenas precisa sempre considerar que as crianças se expressam por meio de diversas linguagens, como gestos, olhares, movimentos corporais nas suas interações com objetos, natureza, pessoas etc. Essas formas de expressão são fundamentais para o processo de aprendizagem e devem ser observadas com atenção pela professora. Nesse sentido, Ribeiro (2022) destaca que:

Muito se utiliza a poesia de Malaguzzi (1999) das Cem Linguagens que afirma que a escola e a cultura roubam 99 das linguagens das crianças, mas pouco discutimos como ‘roubamos’ essas linguagens. Propiciar o acesso a poucas linguagens, priorizar uma única linguagem, são maneiras de roubarmos diariamente as vozes das crianças (Ribeiro, 2022, p. 155).

Além disso, é importante esclarecer que a criança não necessariamente é mais “esperta” por ser mais falante ou mais comunicativa. O desenvolvimento infantil ocorre de maneiras variadas e cada criança tem o seu próprio ritmo e estilo de aprender e se comunicar. Algumas crianças podem demonstrar suas compreensões e interesses de formas mais sutis, como por meio de emoções expressas, por exemplo, nos gestos e expressões faciais, enquanto outras podem se expressar verbalmente.

Ao mesmo tempo, vale refletir sobre a importância do papel da professora em relação àquelas crianças que ela considera “menos espertas”. A atribuição dessa condição, ao perceber menos participativas, pode dificultar a percepção dessa resposta das crianças ao que é proposto como um elemento importante a ser considerado na avaliação dessa proposta; isto é, se ela não provoca envolvimento, não é adequada para esse agrupamento, nesse momento.

Do mesmo modo, embora a professora reconheça a importância de “plantar a sementinha” para o desenvolvimento futuro das crianças, é necessário que o olhar da docente esteja voltado para o agora, para a criança presente e para as suas perguntas, interesses, hipóteses etc., que se revelam no momento. Sobre o sentido da palavra “absorver”, Susana explica ainda:

É... participar, demonstrar o interesse. Por exemplo, quando eu falei do jangadeiro, que o jangadeiro ficava no mar, na praia, quem já viu (...) Teve o Cauã, que fala tudo. Ele foi falar que tinha ido à praia, que tinha visto a jangada, que tinha visto o barco. Aí essas trocas, essas falas, eu percebi que ele absorveu, né? Se envolveu com assunto (Susana, Entrevista concedida durante o planejamento, 2023).

No entanto, absorver e se envolver não são exatamente a mesma circunstância. Enquanto o termo absorver pode sugerir uma ação passiva, como já referido, o envolvimento é o que realmente favorece a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, pois conta com o interesse e participação. Ou seja, “a criança não é receptáculo passivo do mundo adulto. As crianças têm vivências próprias, inseridas na cultura, e maneiras próprias de expressar o que entendem sobre o mundo” (Corsaro, 2011, p. 4).

Durante a entrevista realizada no acompanhamento do planejamento da professora Susana, lembro o seguinte episódio, ocorrido na sua turma, quando ela propôs uma brincadeira com balangandãs:

As crianças começam a proposta feita pela professora de brincar com carrinhos e bonecas. Pouco tempo depois, Susana interrompe a brincadeira para entregar alguns balangandãs para as crianças, dizendo: 'Vocês sabem o que é? Sentem aqui que eu vou dar para vocês.' As crianças colocam os brinquedos nos seus braços e tentam brincar com eles, mas, logo em seguida, a professora novamente as interrompe, pois está na hora de descer para ir ao parque. Não há um tempo de exploração das crianças com os balangandãs (Notas de Campo, 25 de maio de 2023).

Com base nessa situação, pergunto se o uso dos balangandãs partiu de algum contexto de interesse da turma. Susana explica:

Na 'Semana do Brincar' a coordenadora disse: 'Gente, vamos fazer umas propostas diferentes, para as crianças brincarem, aproveitarem' (...) eu tinha mostrado uns balangandãs pra eles na semana, mas eu tinha mostrado de papel crepom. Não rolou. Não rolou o papel crepom. Porque assim, eles acharam legal, brincaram, mas como era papel crepom, rasgaram tudo, né? Aí eu pensei nas fitas. Só que eu disse, 'Oh, meu Deus, esse mês eu não estou podendo gastar, não.' (...) Aí eu me lembrei que a Ana, minha assistente, tinha trazido uma sacola de rendas. Só as tirinhas de renda. Eu peguei um dia de planejamento e cortei os pedaços e fiz os balangandãs para eles. Alguns se interessaram, outros não. Acho que os outros se interessaram mais pelos de papel mesmo. Eu acho que talvez se fosse a fita, eles tivessem gostado mais. Porque eu acho que a renda ficou muito pesada pra girar. Então, foi uma ideia que eu tive. Eu não vi aquele ápice da brincadeira. Não vi, porque eu acho que a renda não rolou aqui, essa ideia que eu tive não rolou muito bem porque a renda é pesada (Susana, Entrevista concedida durante o planejamento, 2023).

Esse episódio revela o processo de reflexão da professora no desenvolvimento da proposta pedagógica. Nesse caso, ela aponta para a importância de escolher materiais

adequados para a proposta da brincadeira das crianças. A fala de Susana sugere também uma flexibilidade em tentar soluções alternativas, mesmo diante de limitações, e sua capacidade de refletir criticamente sobre a adequação de suas escolhas.

Ainda sobre a proposta com os balangandãs, é possível verificar uma postura proativa e resiliente da professora em relação aos desafios que enfrentou ao propor essa experiência. Ela relata:

Quem sabe depois eu retome a história do balangandã e providencie umas fitas, faça os balangandãs de uma outra forma, porque eu fiz o balangandã com uma cordinha para eles rodarem. Mas eu posso fazer com um peso de papel, uma bolinha de papel, uma ponta e as fitinhas para eles rodarem, aí vai ser mais animado. Vou estudar, porque eu sei que de uma forma gostaram e de outra forma não foi tão interessante (Susana, Entrevista concedida durante o planejamento, 2023).

Sua postura de sugerir a possibilidade de revisitar a ideia dos balangandãs e de buscar novas formas de torná-los mais atraentes e funcionais para as crianças evidencia um movimento de refletir sobre a prática pedagógica, no exercício de transformar o que ela considera que não deu certo em uma oportunidade de aprendizado e aprimoramento, expressando um compromisso com a melhoria da sua prática pedagógica. Freire (1996) convoca para uma reflexão a esse respeito quando diz que:

O desafio de todo educador na construção do planejamento é conhecer o que planeja (...). Esse é seu estudo. Para isso, precisa estruturar os objetivos de sua prática que nortearão a organização de sua ação. Ação organizada não significa ação estática, mas ato constante de reflexão, de intervenção na realidade (Freire, 1996, p. 3).

Apesar da brincadeira com o balangandã ter partido de uma sugestão de projeto da coordenadora, a professora apresenta uma autoavaliação sobre a sua ação, pois sua decisão de “estudar” outras possibilidades revela um comprometimento com a prática reflexiva e o desejo de compreender melhor o que pode provocar mais o interesse das crianças. Não foi possível observar se essa proposta teve continuidade e como se articulou com outras, oferecendo condições para a continuidade e aprofundamento de experiências pelas crianças.

Importante salientar, mais uma vez, que o projeto veio da coordenadora, a partir de uma necessidade externa ligada à “Semana do Brincar”, uma ação impulsionada por uma orientação da Coordenadoria de Educação Infantil. Esse tipo de direcionamento externo, se impositivo, não se alinha à ideia de um planejamento que se baseie na escuta e nos interesses das crianças, centro das propostas pedagógicas na Educação Infantil. Esse tipo de prática torna ainda maior o desafio de escutar as crianças, pois como destaca Friedmann (2020), esse:

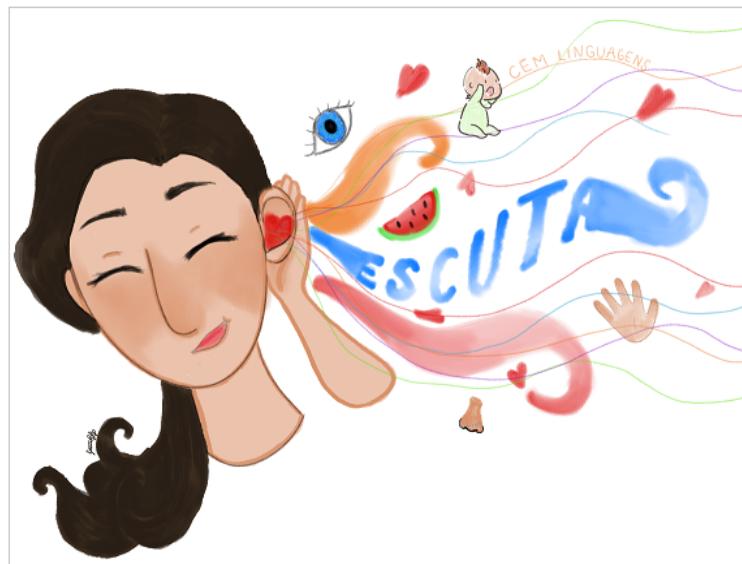
[...] Reconhecimento dos repertórios, linguagens, realidades, culturas e saberes de crianças é um desafio para todos nós — educadores, professores, gestores e pais. Desafio que passa por desenvolver, aprofundar e construir novos conhecimentos, originados pelas vozes e expressões das crianças dos diversos grupos e contextos. Esse desafio se torna maior em face de uma indispensável e urgente mudança de postura ética e metodológica em que os adultos precisam se tornar, também, aprendizes e ouvintes (Friedmann, 2020, p. 114).

No próximo capítulo, serão apresentadas algumas considerações, que não pretendem ser finais, mas que poderão ajudar a melhor compreender as possibilidades de uma escuta atenta e sensível dos bebês e das crianças bem pequenas nas propostas feitas a elas pelas professoras no cotidiano da instituição de Educação Infantil.

5 CONCLUSÃO (OU POSSIBILIDADES PARA NOVOS CAMINHOS?)

Ao concluir esta dissertação, considero importante refletir sobre as discussões e análises apresentadas no decorrer do trabalho, que buscaram responder ao objetivo geral de analisar o papel da escuta dos bebês e das crianças bem pequenas na elaboração do planejamento pedagógico pelas/os professoras/es da Educação Infantil.

Figura 14 – “Escutar com todos os sentidos”



Fonte: Pensado pela autora e ilustrado pela artista Serena Guimarães.

No desenvolvimento desta pesquisa, buscamos atingir os objetivos específicos de: i) apreender as concepções que os professores da Educação Infantil têm acerca da escuta dos bebês e das crianças; ii) identificar as estratégias de escuta dos bebês e das crianças bem pequenas desenvolvidas pelos professores de Educação Infantil; iii) investigar como a escuta dos bebês e crianças bem pequenas é considerada no planejamento pedagógico no contexto da Educação Infantil. Para isso, como escolha metodológica, optamos por um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação da cidade de Fortaleza e utilizamos a observação participante e a entrevista semiestruturada, tendo como participantes principais duas professoras, sendo uma de um agrupamento de Berçário e a outra de uma turma de Infantil II.

A escuta dos bebês e das crianças bem pequenas na Educação Infantil é crucial na prática pedagógica e exige atenção, sensibilidade e conhecimento. Diversos fatores podem interferir na qualidade dessa escuta. É essencial compreendê-los para buscar garantir que

esses sujeitos sejam ouvidos e seus interesses, desejos, perguntas hipóteses etc. sejam considerados.

Frente às concepções das educadoras sobre a escuta dos bebês e das crianças bem pequenas estão – entre os elementos que influenciam a qualidade dessa escuta – a iniciativa de apreendê-las e compreendê-las. Nas entrevistas e observações realizadas foi possível perceber que ambas as docentes reconhecem a importância dessa escuta, para a qualidade das práticas pedagógicas, embora suas perspectivas sobre como isso pode ocorrer no cotidiano apresentem algumas diferenças.

A formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação do município parece desempenhar um papel central nessa atribuição de importância nesse processo de escuta, pois possibilita que os professores tenham acesso a textos e adquiram conhecimentos sobre esse tema. No entanto, esses espaços de formação nem sempre se constituem em verdadeiras oportunidades para a construção de uma escuta mais sensível e eficaz nas interações com os bebês, crianças bem pequenas e pequenas.

Para Lídia, professora dos bebês, a escuta envolve presença plena do adulto e uma observação cuidadosa e sensível dos gestos, olhares e expressões corporais dos bebês, de modo a permitir, por exemplo, que eles explorem e brinquem livremente, sem intervenções que interrompam esse processo. Essa percepção denota uma compreensão mais ampla da escuta, que vai além da oralidade. Já Susana, professora das crianças bem pequenas, compartilha a concepção de que a escuta vai além da fala, incluindo gestos, brincadeiras e olhares; no entanto, ela revela dificuldade de realizar essa escuta se ela não está vinculada à fala. Ela também aponta desafios relacionados à prática dessa escuta, especialmente, devido às dificuldades com as condições de trabalho, como o número de crianças e o tipo de comunicação que utilizam, já que ela tem uma maior dependência da oralidade para estabelecer uma comunicação efetiva.

Essa diferenciação revela a complexidade da prática da escuta na Educação Infantil, sobretudo, no que diz respeito a como ela acontece no cotidiano. É possível constatar um distanciamento existente entre a teoria e a prática, uma vez que – embora as duas professoras possuíssem um discurso semelhante acerca da escuta, alinhado aos avanços teóricos e ao que vem sendo afirmado em documentos da área – isso não é suficiente para sustentar uma prática de escuta na relação com os meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil.

Do mesmo modo, as falas e práticas das docentes evidenciam que, além das concepções que elas possuem sobre a relevância da escuta na prática pedagógica, ela também

é influenciada no contexto diário, pelas condições de trabalho, assim como pela organização do tempo e dos espaços da instituição.

O tempo foi um dos fatores com influência mais forte entre os citados na pesquisa. As professoras participantes indicaram que a organização da rotina definida pela SME representa um desafio para essa escuta, pois os chamados tempos permanentes e diversificados, as microtransições entre os espaços, bem como os momentos de atenção pessoal, higiene e alimentação, muitas vezes, ocorrem de maneira “aligeirada”, dificultando a possibilidade de uma escuta atenta e responsiva.

Assim, essa dificuldade de escuta parece estar diretamente relacionada à forma como o tempo é concebido e organizado no contexto escolar. Se por um lado o tempo *chrónos* pode ser mensurado pelas batidas do relógio, por outro, o tempo *aión* é atravessado por relações de intensidade e duração, vivido de maneira singular e subjetiva. Na infância, essa experiência do tempo se manifesta de forma peculiar, revelando uma força infantil de vivê-lo, que, como aponta Kohan (2007, p. 114), escapa à linearidade e ao ritmo imposto pelos adultos. Nesse sentido, a escuta sensível requer um tempo que não seja regulado, cronometrado, mas que se abra à imprevisibilidade e à singularidade das interações infantis. Nas observações realizadas, identificamos situações nas quais uma proposta feita pela professora precisava ser interrompida para dar início à outra, determinada pela rotina.

O tempo parece se relacionar também com outro elemento identificado na pesquisa: a quantidade de crianças em cada agrupamento. A professora do Infantil II relata que, quando todas as crianças bem pequenas estão presentes, torna-se difícil dedicar tempo para que ela consiga escutá-las individualmente. Por outro lado, vale lembrar que a escuta requer disponibilidade e estratégias para acontecer, o que não foi possível observar nessa turma.

Outro elemento, que também emergiu como um fator relevante para a qualidade da escuta, foi a organização dos espaços. Um ambiente estruturado com espaços diversificados favorece a autonomia dos bebês e das crianças bem pequenas, permitindo que investiguem e brinquem sem depender constantemente da mediação da professora. Esse aspecto foi especialmente notado na sala dos bebês, onde a disposição dos materiais no ambiente (realizado e alterado de acordo com a escuta dos bebês) possibilitava uma maior liberdade de exploração e uma menor dependência da educadora. Quando o ambiente e a organização dos materiais não estimulam a exploração autônoma das crianças, elas tendem a demandar mais frequentemente a presença dos adultos, pois essa situação restringe suas oportunidades de investigação e brincadeiras independentes.

Vale ressaltar, entretanto, que a prática de utilizar recursos próprios para a compra de materiais – constatada durante a pesquisa e que parece tão comum nessa rede municipal – não pode ser algo normalizado na docência dos profissionais da Educação. A realidade trazida pela professora de crianças bem pequenas evidencia um ponto crucial, que merece atenção, pois a Educação deve ser apoiada por políticas públicas, que garantam condições apropriadas de trabalho para os profissionais da área. Isso inclui o fornecimento de materiais e recursos pedagógicos necessários para o bom desempenho de suas funções, além de uma organização de espaços que favoreça a qualidade da prática pedagógica dos educadores.

No que diz respeito às estratégias de registros das observações realizadas, as professoras utilizam registros escritos, fotos e vídeos. Além disso, Lídia, a professora dos bebês, especificamente, adotava pautas de observação como ferramenta essencial para escutá-los. No entanto, o ritmo aligeirado no cotidiano foi apontado por ambas como um desafio recorrente para a realização desses registros junto aos bebês e crianças bem pequenas.

É importante mencionar que a professora dos bebês destacou que sua prioridade é a atenção a eles, especialmente, durante os chamados “momentos de atenção pessoal”, que inclui atividades como alimentação, troca de fraldas, banho ou sono. Para ela, essas ações são momentos que precisam ter qualidade fundamental e inegociável. Nesse sentido, ela se ressente por muitas vezes perceber algo que gostaria de registrar, mas, estando em um desses momentos, opta por priorizar a interação direta com os bebês.

Sobre os períodos em que realizam os seus registros escritos dessa escuta, ambas mencionaram que frequentemente utilizam os momentos de sono das crianças para isso. Quando não é possível, levam esse trabalho para ser feito em casa, pois, mesmo durante a etapa do planejamento, não há tempo suficiente para isso.

Mais uma vez, essas questões dizem respeito à elaboração de políticas públicas, que precisam assegurar também que os professores tenham tempo adequado durante a sua jornada de trabalho, de modo que não precisem levar trabalho para casa para compensar as limitações no cotidiano escolar.

Percebemos que a falta de uma estrutura organizada, tanto em termos de tempo quanto de recursos materiais, pode resultar em um ciclo de sobrecarga para os professores, prejudicando diretamente a qualidade da escuta e o acompanhamento individualizado das crianças. No caso da instituição pesquisada, as professoras dispunham de uma sala de planejamento a qual acolhia também os momentos de refeição, o que, por vezes, comprometia a concentração para a realização do planejamento e registros diários. Assim, a implementação de políticas públicas que garantam esses recursos não só facilitaria a prática pedagógica, mas

também contribuiria para o bem-estar dos educadores, favorecendo um ambiente educacional mais saudável e produtivo.

A pesquisa também revelou diferenças na forma como a escuta é considerada no planejamento pedagógico. Como já referido, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza possui um instrumental que deve ser utilizado no planejamento dos professores da rede. No entanto, ele é percebido por ambas as professoras como um elemento burocrático que serve, principalmente, para responder a uma exigência da coordenação, sem uma conexão profunda com as necessidades e especificidades que sentem na prática pedagógica cotidiana, pois não contém espaços para questionamentos ou reflexões e, principalmente, como apontado por uma das docentes, não chama a atenção para a necessária relação entre as observações feitas e o planejamento.

Suzana, a professora das crianças bem pequenas, revelou sua dificuldade em adaptar-se ao preenchimento do instrumental de planejamento na ordem em que ele é proposto, afirmando também que parte dele é cansativo e repetitivo. Lídia, professora dos bebês, por sua vez, expressou uma visão semelhante, ao destacar as limitações do modelo atual de planejamento. Ela mencionou que, apesar de reconhecer a necessidade do planejamento, sente que o formato proposto pela SME não atende plenamente às suas necessidades pedagógicas. Ela afirmou, em síntese, que esse modelo é muito limitado e não a contempla adequadamente as especificidades do seu trabalho diário. Por isso, as professoras afirmaram que utilizam outros suportes e, por fim, preenchem o instrumental da forma que conseguem, sem que este se ajuste de maneira fluida à dinâmica do trabalho com as crianças.

Lídia, a professora dos bebês, procurou suas próprias estratégias para planejar, utilizando pautas de observação e mapeamentos das interações dos bebês, com propostas feitas por ela, o que inclui o uso de um caderno ou diário de bordo, no qual ela registra os acontecimentos do cotidiano de forma mais autêntica e adaptada ao contexto. Então, esse processo envolve uma ação contínua de observar, registrar, planejar e projetar novas experiências com base no que se observou, o que evidencia uma escuta ativa e responsiva, capaz de ampliar as possibilidades de pesquisa dos bebês.

Por outro lado, no planejamento de Suzana, a professora das crianças bem pequenas, a escuta apareceu principalmente como um meio de capturar os interesses das crianças, mas não como um elemento estruturante capaz de sustentar, aprofundar e ampliar as investigações que elas realizam. Essa distinção reforça a necessidade de reconhecer a escuta não apenas como um ato de atenção, mas como uma ferramenta essencial para a construção de um planejamento pedagógico, que respeite e potencialize as experiências das crianças.

Parece fundamental, portanto, que haja uma abertura para o diálogo por parte da Secretaria Municipal de Educação sobre a reorganização desse instrumental e, nesse sentido, a escuta ativa das vozes dos professores é essencial para a construção de um instrumental de planejamento mais alinhado às suas demandas, fruto dos conhecimentos que elas já acumularam ao longo das suas experiências. O fato mencionado pela professora dos bebês – de que seria importante que o planejamento incluísse um alerta de que ela precisa estar atenta à escuta dos bebês – é apenas um exemplo das muitas contribuições que as professoras e professores poderiam fazer, tornando o planejamento mais conectado com a experiência educativa dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Outro aspecto a ser considerado é o apoio da coordenação pedagógica nesse processo, a fim de contemplar a escuta dos bebês e crianças bem pequenas ao ser realizado o planejamento. Além do que poderia ser feito em vários momentos do cotidiano, seria importante também esse apoio por meio de orientações e discussões durante o planejamento. Isso foi identificado como um fator importante para que os docentes se sentissem mais preparados e motivados para realizar uma escuta mais atenta e efetiva. Esse apoio é primordial para fortalecer a confiança dos educadores no processo de escuta e garantir que ela seja incorporada de maneira genuína em todos os momentos do cotidiano e numa perspectiva participativa. Todavia, foram constatadas fragilidades no conhecimento da gestão acerca desse tema, o que possivelmente está na base da definição de projetos a serem desenvolvidos com as crianças sem a preocupação de que eles acolham os seus interesses, isto é, se a proposta é bem recebida pelas crianças.

Portanto, se a gestão não comprehende e não assume os valores que embasam uma abordagem participativa, há o risco de que, no lugar de favorecer, dificultem a escuta das crianças e práticas pedagógicas que as tenham realmente como centro. Por isso, a escuta na Educação Infantil não pode ser uma prática isolada sobre o que cada professor/a decide: ela precisa envolver a parceria entre professores e entre eles e a gestão escolar. Só assim ela será aprimorada e se tornará mais efetiva, promovendo a qualidade da educação e os direitos das crianças.

REFERÊNCIAS

- ALBOZ, V. **O olhar docente sobre escuta, autoria e protagonismo das crianças em uma Escola Municipal de Educação Infantil na cidade de São Paulo: conquistas e desafios.** 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: PUC, 2016.
- ALTIMIR, D. Escutar para documentar. *In: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIAS, A. L. G. (orgs.). Documentação Pedagógica: Teoria e prática.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 131.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Ética e pesquisa em Educação:** subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar.** Campinas: Papirus, 1995.
- ARCE, A. **A Pedagogia na “Era das Revoluções” – uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel.** 2001. Tese (Doutorado) – UNESP, Araraquara, 2001.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BARBOSA, M. C. S. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares.** Brasília, DF: MEC, SEB, 2009.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na Escola Infantil. *In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. Educação Infantil. Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARBOSA, M. C. S.; QUADROS, V. S. R. de. As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 30, n. 100, p. 5-7, set./dez. 2017.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação.** Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDOLIM-PACHECO, A. *et al.* Encontros e desencontros de crianças e adultos na Educação Infantil: uma análise a partir de Martin Buber. **Revista Pró-posições**, Campinas, 2015. (no prelo).
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Lei n. 9.394/96. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília, DF: MEC, SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, DF: A Secretaria, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>. Acesso em: 8 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 8 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRITO, A. C. U.; KISHIMOTO, T. M. A mediação na Educação Infantil: possibilidade de aprendizagem. **Educação**. [s. l.], v. 44, p. e93/ 1-19, 2019. DOI: 10.5902/1984644436248. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/36248>. Acesso em: 8 jun. 2022.

BROUGÈRE, G. Uma teoria de aprendizagem adaptada: a aprendizagem como participação. In: BROUGÈRE, G.; ULMANN, A. L. (org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012.

CAMPOS, M. M. Educar crianças pequenas – em busca de um novo perfil de professor. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 2, n. 2, p. 121-131, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 8 jun. 2022.

CARVALHO, R. S.; RADOMSKI, L. L. Imagens da docência com bebês: problematizando narrativas de professoras de creche. **Série-Estudos** – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, v. 22, n. 44, p. 41-59, abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v22i44.1015>. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1015/pdf>. Acesso em: 8 jun. 2022.

CORREIA, M. C. A. A Observação Participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem**, v. 13, n. 2, p. 30-36, 1999.

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

- CRUZ, S. H. V.; SCHRAMM, S. M. O. Escuta da criança em pesquisa e qualidade da educação infantil. **Cad. Pesqui.** [online]. v. 49, n. 174, p. 16-35, 2019. ISSN 1980-5314.
- DEWEY, J. **The moral principles in education.** Southern: Illinois University Press, 1975.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- FALK, J. **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lóczy. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.
- FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e Educação**, n. 7, Juí: Inijuí, 1987.
- FARIA, A. L. G. de; SILVA, A. A. Por uma nova cultura da infância. **Revista Educação: Loris Malaguzzi.** v. 10, p. 98-111, 2013.
- FOCHI, P. S. Planejar para tornar visível a intenção educativa. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 45, p. 4-7, out./dez. 2015b.
- FOCHI, P. (org.). **Mini-histórias:** rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.
- FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. **Documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil:** um caminho para a transformação. Porto Alegre: Artmed, 2019, p. 3-26.
- FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Orientações para a organização de rotinas na Educação Infantil.** Fortaleza: SME, 2023. Disponível em: https://educacao.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&layout=edit&id=117. Acesso em: 11 mar. 2023.
- FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Orientações Pedagógicas – Educação Infantil 2023.** Fortaleza: SME, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1cL5dLx0atI191rUPWg-PtFgMZju4WxI/view>. Acesso em: 10 nov. 2024.
- FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Uma política pela redução das desigualdades e promoção da equidade:** Fortaleza 2013-2024 [recurso eletrônico]. Fortaleza: SME, 2024.
- FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.** Fortaleza: SME, 2024.
- FREIRE, M. **Observação, registro e reflexão:** Instrumentos Metodológicos I. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- FREIRE, M. **Educador, educa a dor.** 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GANDINI, L.; GOLDHABER, J. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (org.). **Bambini**: a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 150-169.

GONÇALVES, R. S. P. **Precisa falar! Queremos saber? O desafio da escuta das crianças na avaliação institucional participativa**. Campinas: [s.n.], 2019.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOYUELOS, Alfredo. **Ir y descender a y desde Reggio Emilia**. CEE Participación Educativa, n. 12, p. 171-181, 2009.

HOYUELOS, A.; RIEIRA, M. A. **Complexidade e relações na Educação Infantil**. São Paulo: Phorte, 2019.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Tradução de Bruna Villar. São Paulo: Phorte, 2020.

HOYUELOS, Alfredo. **A ética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Tradução de Bruna Villar. São Paulo: Phorte, 2021.

KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Tizuko Morschida Kishimoto, Júlia Oliveira-Formosinho (orgs.). Porto Alegre: Penso, 2013.

KOCH, D. **Desafios da Educação Infantil**. São Paulo: Loyola, 1985.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de Filosofia e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achimé, 1992.

KRAMER, S. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1999.

KRAMER, S. **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (org.). **Educação infantil**: formação e responsabilidade. 1. ed. Campinas: Papirus, 2013.

KUHLMANN, JR. M. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., M.; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (org.). **A infância e sua educação:** materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, p. 15-33, 2004.

LARROSA, J. **Pedagogia profana.** Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1990.

LINO, D. A abordagem pedagógica de Reggio Emilia para creche. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. (orgs.). **Modelos pedagógicos para a educação em creche.** Porto: Porto Editora, p. 94-110, 2018.

LÖFFLER, D. **Educação Infantil na Escola do Campo:** o que as crianças nos sinalizam sobre este contexto. 2013. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

LUIS, J. F.; ANDRADE, S.; SANTOS, P. C. A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. **Rev. Bras. Educ. [online].** v. 20, n. 61, p. 521-541, 2015. ISSN 1413-2478.

MALAGUZZI, L. **As cem linguagens da criança.** (D. Rouchou, Trad.). Reggio Emilia: Reggio Children, 1996.

MARCARINI, C. V. **As primeiras experiências das crianças na educação infantil.** 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação Vitória, Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social.** Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARIETTO, M. Observação Participante e Não Participante: Contextualização Teórica e Sugestão de Roteiro para Aplicação dos Métodos. **Iberoamerican Journal of Strategic Management (IJSM).** v. 10, oct. 2018. Disponível em: <http://revistaiberoamericana.org/ojs/index.php/ibeiro/article/view2717>. Acesso em: 8 jun. 2022.

MELO, C. F. V. **Narrativas infantis:** estudo da agência da criança no contexto da creche universitária. 2010. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MELLO, S. A.; BARBOSA, M. S. B.; FARIA, A. L. G. (orgs.). **Documentação Pedagógica: teoria e prática.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

NOGUEIRA, S. N. Escuta pedagógica: um caminho possível para ressignificar o currículo da educação infantil. **Reunião Anual da ANPEd**, 39. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

NONO, M. A. **Organização do tempo e espaço na Educação Infantil – Pesquisas e Práticas**. Texto (Departamento de Educação) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011.

NUNES, L. S. **Escuta sensível do professor**: uma dimensão da qualidade da educação infantil. 2009. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

OLIVEIRA, Q. C. **Goles de infância**: práticas da docência e das crianças em uma escola municipal de educação infantil. 2019. 207f. Dissertação (Mestrado Profissional Ensino e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

OLIVEIRA, R. C. D. **“Agora eu...”**: um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância. 2011. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. DOI:10.11606/D.48.2011.tde-15072011-115933. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15072011-115933/publico/RENATA_CRISTINA_DIAS_OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 8 jun. 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. (orgs.). **Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 13-36, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. (org.). **Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação**. Porto: Porto Editora, 2013.

ORTIZ, C. O papel do professor de crianças pequenas. **Revista Pátio Educação Infantil**. Ano V, n. 13, p.10-13, mar./jun. 2007.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. (org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.

OSTETTO, L. (org.). **Registros na Educação Infantil**: Pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2017.

PAIVA, A. C. S. S.; ARAÚJO, J. D. A. B. A.; CRUZ, S. H. V. O desenvolvimento da atividade da “roda de conversa” em turmas de Educação Infantil. **Da Investigação às Práticas**, v. 9, n. 2, p. 73-88, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.25757/invep.v9i2.166>. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/166/315>. Acesso em: 8 jun. 2022.

PANTALENA, E. S. **O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais**. 2010. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. DOI:10.11606/D.48.2010.tde-23062010-115822. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23062010-115822/publico/ELIANE_SUKERTH_PANTALENA.pdf. Acesso em: 8 jun. 2022.

PINAZZA, M. A.; FOCHI, P. S. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago, 2018.

PRADO, P. D.; ANSELMO, V. S. “A brincadeira é o que salva”: dimensão brincalhona e resistência das creches/pré-escolas da USP. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 46, p. e214189, 2021. DOI: 10.1590/s1678-4634202046214189. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/169852>. Acesso em: 8 jun. 2022.

PROUT, A.; JAMES, A. Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. London: Falmer Press, 1997. In: HEYWOOD, C. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAMOS, T. K. G. Possibilidades de Organização de Práticas Educativas na Creche em Parceria com os Bebês: O que “Dizem” as Crianças? **Reunião Anual da ANPEd**, 34, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

RAMOS, T. K. G. As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras? **Reunião Anual da ANPEd**, 35, Rio de Janeiro, 2012.

RAZUK, R. M. A. “Deixa eu abrir a janela” – encontros e desencontros com a linguagem na creche. **Reunião Anual da ANPEd**, 39, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

REDIN, M. M. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, E.; MULLER, F.; REDIN, M. M. (orgs.). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 11-22.

RIBEIRO, B. **A escuta como matéria-prima das pedagogias participativas**: a construção de saberes praxiológicos de uma pedagogia que escuta. 2021. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48139/tde-26112021-120649/>. Acesso em: 20 Jun. 2022.

RIBEIRO, B. **Pedagogia das miudezas**: saberes necessários a uma pedagogia que escuta. 1. ed. São Paulo: Pedro e João, 2022.

RICHTER, S.; BARBOSA, M. C. Direitos das crianças como estratégia para pensar a educação das crianças pequenas. **Reunião Anual da ANPEd**, 34, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Trad. de Vania Cury. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutando, pesquisando e aprendendo. Tradução: Camila Carvalho Rocha Granghelli, Thaís Bonini; revisão técnica: Ana Teresa Gavião A. M. Mariotti, Aparecida de Fátima Bosco Benevenuto, Fernanda Dodi. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2024.

ROUSSEAU, J. **Emílio ou Da Educação.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

SALES, S. “**Falou, tá falado!**” As representações sociais docentes sobre infância, criança, educação infantil e papel do professor. 2007. 184f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

SANTOS, B. S. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 56.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância.** Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”. Projeto POCTI/CED/2002.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2^a modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (coords.). **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto: Asa, 2004.

SILVA, M. V. **As formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto de uma creche municipal.** 2017. 300f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SMITH, V. H.; BORDINI, G. S.; SPERB, T. M. Contextos e parceiros do narrar de crianças na escola infantil. **Psicologia:** Reflexão e Crítica. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 181-190, 2009.

SOARES, S. **A roda de conversa em diálogo com o círculo de cultura na Educação Infantil:** a prática pedagógica de uma professora. 2020. 102f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educativas) – Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2020.

TAVARES, L. H. J. “Meu irmão tem 3 anos e não estuda porque ele é criancinha” – o que dizem as crianças sobre a Educação Infantil e o direito? **Reunião Anual da ANPEd**, 37, Rio de Janeiro, 2015.

TIRIBA, L. **Crianças, natureza e educação infantil.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TOGNETTI, G. Escutar para documentar. In: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (orgs.). **Documentação Pedagógica:** Teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 131.

VASCONCELOS, Q. A. **O protagonismo das crianças como processo de aprendizagem, situado e contínuo, dos sujeitos na escola de Educação Infantil:** princípios, abordagem e sustentação. 2020. 102f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**, Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Original publicado em 1925).

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. **Imaginação e criação na infância**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DAS FAMÍLIAS (TCLE)

Prezado Sr/a _____, por meio deste termo, solicito a sua permissão para que _____, por quem o senhor/a é legalmente responsável, participe da pesquisa intitulada: **A escuta dos bebês e das crianças bem pequenas na elaboração do planejamento pedagógico das/os professoras/es**, realizada por mim, Rayane Maria Laurentino Silva, pesquisadora responsável, sob a orientação da Profª. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz, como parte do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Solicito que, antes de dar a sua resposta, você leia atentamente as informações abaixo e sinta-se à vontade para fazer perguntas no momento que desejar, afim de que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

O objetivo da pesquisa é analisar o papel da escuta das crianças bem pequenas na elaboração do planejamento pedagógico pelas/os professoras/es da educação infantil. A pesquisa se dará por meio de entrevistas com as professoras das turmas que participarão e da observação dos momentos de rotina das crianças. É importante para a pesquisa que sejam feitas fotografias e filmagens para registrar as observações. Portanto, além de pedir a autorização de participação, preciso também da sua permissão para tirar fotos e fazer filmagens em que a criança sob a sua responsabilidade apareça. Nesse sentido, asseguro que esses registros só serão utilizados na escrita do meu trabalho e em divulgações científicas, não tendo qualquer prejuízo para a sua criança. A sua autorização deverá ser de caráter voluntário e não remunerado.

Riscos: a participação da criança é segura e, caso seja percebido algum desconforto para a sua criança, tudo será feito para superar essa situação e sempre será garantido o respeito à sua vontade de continuar ou não participando da pesquisa.

Benefícios: esta pesquisa irá contribuir com os estudos relacionados à educação das crianças bem pequenas.

Durante a realização da pesquisa, você terá toda a liberdade para retirar esse consentimento de participação da sua criança. **Em caso de dúvidas, favor entrar em contato com Rayane Maria Laurentino Silva por meio do telefone (85)989568287 ou e-mail: rayane.mlaurentino@gmail.com.**

Após ler este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, se você concordar em participar da pesquisa, solicito que preencha os campos a seguir:

Eu, _____, CPF nº _____, declaro que fui devidamente informada(o) de todos os aspectos e condições da pesquisa. Sendo assim, concordo em permitir a participação de _____ por quem sou responsável e **DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.**

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a participação do(a) seu(ua) filho(a) no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ, localizado à Rua Coronel Nunes de Melo, 1000, Rodolfo Teófilo CEP.: 60420-275. Telefone: 3366-8344

Assinatura do(a) Responsável

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PROFESSORA (TCLE)

Prezado (a) professor (a), você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada: **A escuta dos bebês e das crianças bem pequenas na elaboração do planejamento pedagógico das/os professoras/es**, realizada por mim, Rayane Maria Laurentino Silva, sob a orientação da Profª. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz, como parte do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Solicito que, antes de dar a sua resposta, você leia atentamente as informações abaixo e sinta-se à vontade para fazer perguntas no momento que desejar, a fim de que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

O objetivo da pesquisa é analisar o papel da escuta das crianças bem pequenas na elaboração do planejamento pedagógico pelas/os professoras/es da educação infantil. A pesquisa se dará por meio da observação dos momentos de rotina das crianças e de entrevistas com as professoras das turmas que manifestarem o desejo de participar. Como instrumentos de registro serão utilizados diário de campo, fotografias, filmagens e gravador de voz. Vale salientar que será garantido o seu anonimato, de modo que o seu nome, bem como a sua imagem, será preservado; portanto, caso decida participar desta pesquisa, a mesma não irá gerar prejuízo para você devido as informações fornecidas. A sua participação na pesquisa deverá ser de caráter voluntário, não será solicitado a você nenhum tipo de pagamento relacionado a ela.

Riscos: nestas pesquisas não utilizaremos de procedimentos invasivos; porém, se em algum momento acontecer algum desconforto para os seus participantes, tudo será feito para superar essa situação e sempre será garantido o respeito à sua vontade de colaborar ou não com a pesquisa, além dos seus direitos de sigilo e privacidade.

Benefícios: esta pesquisa irá contribuir com os estudos relacionados à escuta das crianças bem pequenas, colaborando para valorização do protagonismo infantil e o reconhecimento das suas múltiplas linguagens.

Durante a realização da pesquisa, se você resolver desistir, terá toda a liberdade para retirar esse consentimento de participação. **Em caso de dúvidas, favor entrar em contato com Rayane Maria Laurentino Silva por meio do telefone (85)989568287 ou e-mail: rayane.mlaurentino@gmail.com.**

Você receberá uma cópia deste termo, com todos os meus contatos.

Eu, _____, CPF nº _____ declaro que fui devidamente informada de todos os acordos e aspectos sobre as condições da pesquisa. Sendo assim, comprehendo as informações prestadas pela pesquisadora responsável e DOU O MEU CONSENTIMENTO, sem que para isso eu tenha sido forçada ou obrigada.

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ, localizado à Rua Coronel Nunes de Melo, 1000, Rodolfo Teófilo CEP.: 60420-275. Telefone: 3366-8344

Assinatura da professora

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE C – ENTREVISTA REALIZADA COM AS PROFESSORAS

De início, solicitar que a professora faça uma nuvem de palavras sobre o que é escuta para ela, em seguida pedir para que elas expliquem o uso das palavras e termos escolhidos.

Perguntas:

1. Para você, o que significa escutar a criança na Educação Infantil? De que forma isso pode acontecer?
2. O que significa escutar, quando falamos de crianças que ainda estão se apropriando da linguagem oral? Como essa escuta se realiza? Que fatores você acha que interferem nesse processo?
3. Você acredita que as crianças da sua turma têm sido escutadas? Por que você acha que isso acontece? Qual sua opinião sobre isso?
4. Quais estratégias você usa para escutar as crianças? E por que escutá-las?
5. Você faz algum tipo de registro desta escuta? Fale um pouco sobre como é esse processo pra você.
6. Você considera a escuta das crianças ao planejar? De que forma isso acontece?
7. Na sua opinião, como deve ser o planejamento na Educação Infantil? O que você leva em consideração ao planejar?
8. Quais as suas percepções sobre o instrumental de planejamento da rede municipal de Fortaleza? Qual a sua relação com ele?