



**Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais
(PROGEPE)**

**SENSIBILIZANDO PROFESSORAS DE CRECHE: A ESCUTA DE
BEBÊS NO CONTEXTO DA PANDEMIA**

ADRIANA DA COSTA SANTOS

**SÃO PAULO
2022**



**Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais
(PROGEPE)**

ADRIANA DA COSTA SANTOS

**SENSIBILIZANDO PROFESSORAS DE CRECHE: A ESCUTA DE BEBÊS NO
CONTEXTO DA PANDEMIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Lígia de Carvalho Abões Vercelli.

SÃO PAULO

2022

Santos, Adriana da Costa.

Sensibilizando professoras de creche: a escuta de bebês no contexto da pandemia. / Adriana da Costa Santos. 2022.

194 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2022.

Orientador (a): Prof^ª. Dr^ª. Ligia de Carvalho Abões Vercelli.

1. Creche. 2. Escuta. 3. Bebê. 4. Sensibilização.

I. Vercelli, Ligia de Carvalho Abões.

II. Título.

CDU 372

ADRIANA DA COSTA SANTOS

**SENSIBILIZANDO PROFESSORAS DE CRECHE: A ESCUTA DE BEBÊS NO
CONTEXTO DA PANDEMIA**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), para obtenção do grau de Mestra em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Lígia de Carvalho Abões Vercelli.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Profa. Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Dra. (Uninove/SP)

Membro: Profa. Luciana Maria Giovanni, Dra. (PUC/SP)

Membro: Profa. Patrícia Aparecida Biotto-Cavalcanti, Dra. (Uninove/SP)

Membro: Profa. _____, Dra. (_____/SP)

Membro: Profa. _____, Dra. (_____/SP)

Escutar é uma possibilidade de conhecer as crianças e reconhecer, em cada uma e em cada grupo, seu ser, sua essência, seus saberes, seus jeitos singulares de criar, recriar e ressignificar a vida. (FRIEDMANN, 2016, p. 19).

AGRADECIMENTOS

Gratidão à Jeová, Deus Soberano, pela saúde e bênçãos durante toda a minha vida e no percurso do mestrado.

À Universidade Nove de Julho (Uninove), por ter oportunizado esta possibilidade de crescimento profissional.

À minha orientadora, que tanto admiro, professora doutora Lígia Carvalho de Abões Vercelli, pela confiança em me aceitar como uma de suas orientandas, pelo respeito, parceria, afeto e preciosos ensinamentos nesta jornada. Aprendizagens que levarei para a vida.

Às professoras doutoras Luciana Maria Giovanni e Patrícia Aparecida Biotto-Cavalcanti, por terem gentilmente aceitado participar das bancas de qualificação e de defesa, colaborando generosamente e me encorajando a lapidar minha pesquisa.

Às professoras do Progepe/Uninove, em especial às professoras doutoras Nádia Conceição Lauriti e Rosemary Roggero, e às colegas de mestrado, pelas valiosas trocas de saberes e prazer dos encontros.

À minha mentora Mara Lúcia Finocchiaro da Silva, pelo apoio incondicional na minha decisão de realizar o mestrado e apoio durante a jornada.

Às minhas parceiras de profissão, coordenadoras pedagógicas, em especial Meire Cardoso de Lima, Daniela Ruiz, Marta Silva N. Teixeira e Aline Maria de Faria B. Zan, por serem inspiração e companheiras de tantos estudos e por terem me apresentado ao universo acadêmico da Uninove.

À orientadora pedagógica Carolina Mariane Miguel, pesquisadora formada na Uninove, que tanto me apoiou para meu ingresso no Programa de Mestrado da instituição.

À Secretaria de Educação - Divisão de Ensino Fundamental, Educação Infantil e de Jovens e Adultos - SE 111 - 112, da Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo, que permitiram a realização desta pesquisa.

Ao meu marido, Orlando Mateus dos Santos, pelo companheirismo e apoio durante toda a jornada desses vinte e cinco anos juntos, sendo compreensivo, paciente e meu incentivador durante o caminho que me trouxe até aqui.

À minha irmã Célia da Costa Moreli, por ter aceitado o desafio de minha criação, assumindo o papel de figura materna em minha vida, aconselhando-me e direcionando meus passos para a pessoa que sou hoje.

A toda a minha família, que, juntos ou à distância, sempre estiveram na torcida e contribuíram para que eu seguisse em frente.

Aos amigos que, com gentilezas, experiências e contribuições sempre tão significativas, auxiliaram-me sempre que precisei.

Aos membros dos três grupos de estudo dos quais sou integrante, intitulados por ordem de adesão: Campos de Experiência, Feito Afeto e Grupeiforp, que tanto têm me impulsionado, como rede de apoio, à abertura de novos horizontes formativos em meu processo humanizador contínuo e de aquisição de saberes pedagógicos, sociais e culturais.

Aos meus parceiros na gestão da creche, representado pelo atual, Thiago D'Amato Higa, por acolher com prontidão minhas necessidades de estudo e pesquisa.

À equipe da Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) “Achadouros”, por estarem comigo no esforço de realização da educação pública de qualidade com nossos bebês, crianças e famílias, instigando-me a buscar o alento de minhas inquietações por meio dos estudos.

Às três educadoras, colegas de trabalho e participantes da pesquisa, por terem aceitado compartilhar informações de suas vidas pessoais e profissionais.

Por fim, a todos os bebês e crianças da minha vida, dos quais acompanho o desenvolvimento com encantamento e amor, que são inspiração, com cada palavra, gesto e expressão, para a minha busca em ser uma pessoa e profissional melhor, e sem os quais, certamente, a realização deste sonho não seria possível.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto: A sensibilização das professoras para a escuta de bebês no contexto da pandemia e orienta-se pela seguinte pergunta: Como sensibilizar as educadoras, em momentos de formação, para que elas avancem na escuta dos bebês? O objetivo geral é verificar como ocorre a sensibilização, por parte das professoras, para a escuta de bebês numa creche no contexto da pandemia. Como objetivos específicos, delineamos: identificar o que as professoras entendem por escuta; sensibilizar as educadoras, em momentos de formação, para que elas avancem na habilidade de escuta dos bebês e como elas materializam tal conceito no cotidiano da instituição. Partimos da hipótese que tal escuta ainda não ocorre de forma a propiciar o protagonismo infantil, pois as educadoras, por muitas vezes, possuem discursos prontos na defesa da escuta, mas não conseguem efetivamente realizá-la de forma transformadora. Mesmo em tempos de pandemia, entendemos que as professoras consigam desenvolver/ampliar a escuta, alicerçadas por sua formação permanente em serviço, pela troca com seus pares e outros protagonistas e por meio de registros intencionais advindos das relações interpessoais com bebês e crianças pequenas no cotidiano da instituição. O universo da pesquisa é uma Escola Municipal de Educação Básica localizada no município de São Bernardo do Campo, que atende exclusivamente a etapa creche, e as participantes são duas professoras e uma auxiliar em educação da turma Berçário (bebês de 1 ano). A metodologia utilizada é pesquisa de natureza qualitativa e os instrumentos de coleta de dados para a sensibilização são as narrativas de vida de três educadoras da turma, três propostas acordadas em conjunto e os documentos produzidos por elas, a saber: diário de bordo, livro da vida e o relatório individual dos bebês. Todo material coletado foi analisado com base na análise de conteúdo de Laurence Bardin, sendo que emergiram as seguintes categorias: a ausência de escuta das professoras enquanto crianças: pedagogias transmissivas e docilidade de corpos; a escuta das participantes por parte de seus professores: as pedagogias participativas; a escuta dos bebês: as múltiplas formas de expressões; a escuta no período da pandemia durante o atendimento remoto; a sensibilização das professoras para a escuta dos bebês: a formação continuada em serviço; a documentação pedagógica autoral: as ações docente potencializadas pelas narrativas da escuta dos bebês. Como referencial teórico, nos apoiaremos nas ideias de autores da pedagogia crítica. Os resultados confirmam nossa hipótese e apontam que, para as professoras efetivamente escutarem os bebês, a fim de favorecerem o protagonismo infantil no cotidiano da instituição, necessitam de sensibilização e formação permanente em serviço, de forma a alicerçarem seus posicionamentos na defesa dos princípios presentes nas pedagogias participativas, com conhecimentos teóricos sobre a importância da escuta, bem como parcerias reflexivas que também se relacionam com os bebês dentro e fora da instituição (outros profissionais e familiares dos bebês), que considerem as múltiplas formas de se expressar das crianças. Esses resultados nos levam a pensar na complexidade presente na escuta dos bebês para realizá-la de forma transformadora, sobretudo em tempos de pandemia.

Palavras-chaves: creche; escuta; bebê; sensibilização.

ABSTRACT

This research has as its object: The sensitization of teachers to listen to babies in the context of the pandemic and is guided by the following question: How to sensitize educators, in moments of formation, so that they advance in listening to babies? The general objective is to verify how the awareness, on the part of the teachers, of listening to babies in a daycare center in the context of the pandemic occurs. As specific objectives, we outline: Identify what teachers understand by listening; sensitize the educators, in moments of formation, so that they advance in the ability to listen to the babies and how they materialize this concept in the daily life of the institution. We start from the hypothesis that such listening still does not occur in a way that promotes children's protagonism, as educators often have ready-made speeches in defense of listening, but they are unable to effectively carry out it in a transforming way. Even in times of a pandemic, we understand that teachers are able to develop/extend listening, based on their ongoing in-service training, exchanges with their peers and other protagonists, and through intentional records arising from interpersonal relationships with babies and small children in everyday life. of the institution. The research universe is a Municipal School of Basic Education located in the municipality of São Bernardo do Campo - which exclusively attends the daycare stage, and the participants are two teachers and an education assistant from the Nursery class (1 year old babies). The methodology used is qualitative research and the data collection instruments for raising awareness are the life narratives of three educators in the class, three proposals agreed together and the documents produced by them, namely: logbook, book of the life and the individual report of babies. All material collected was analyzed based on Laurence Bardin's content analysis, and the following categories emerged: The absence of teachers' listening as children: transmissive pedagogies and docility of bodies; listening to the participants by their teachers: participatory pedagogies; Babies listening: the multiple forms of expressions; listening during the pandemic during remote service; Teachers' awareness of listening to babies: continuing education in service; authorial pedagogical documentation: teaching actions enhanced by the narratives of listening to babies. As a theoretical framework, we will rely on the ideas of authors of critical pedagogy. The results confirm our hypothesis and point out that for teachers to effectively listen to babies, in order to favor children's protagonism in the daily life of the institution, they need sensitization and permanent in-service training in order to support their positions in defense of the principles present in participatory pedagogies, with theoretical knowledge about the importance of listening, as well as reflective partnerships that also relate to babies inside and outside the institution (other professionals and babies' families) that consider the multiple ways of expressing themselves. These results lead us to think about the complexity present in listening to babies to perform it in a transformative way, especially in times of pandemic.

Keywords: daycare; listening; babies; sensitization.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objeto: La sensibilización de los docentes para escuchar a los bebés en el contexto de la pandemia y se orienta por la siguiente interrogante: ¿Cómo sensibilizar a los educadores, en momentos de formación, para que avancen en la escucha de los bebés? El objetivo general es verificar cómo se produce la conciencia, por parte de los docentes, de escuchar a los bebés en una guardería en el contexto de la pandemia. Como objetivos específicos, destacamos: Identificar lo que los docentes entienden al escuchar; sensibilizar a las educadoras, en momentos de formación, para que avancen en la capacidad de escuchar a los bebés y cómo materializan este concepto en el cotidiano de la institución. Partimos de la hipótesis de que tal escucha aún no se da de manera que promueva el protagonismo de los niños, ya que los educadores muchas veces tienen discursos prefabricados en defensa de la escucha, pero son incapaces de llevarla a cabo de manera efectiva y transformadora. Incluso en tiempos de pandemia, entendemos que los docentes son capaces de desarrollar/ampliar la escucha, a partir de su formación permanente en servicio, los intercambios con sus pares y otros protagonistas, y a través de registros intencionales surgidos de las relaciones interpersonales con bebés y niños pequeños en vida cotidiana de la institución. El universo de la investigación es una Escuela Municipal de Educación Básica ubicada en el municipio de São Bernardo do Campo - que atiende exclusivamente la etapa de guardería, y los participantes son dos docentes y un auxiliar de educación de la clase de Enfermería (bebés de 1 año). La metodología utilizada es la investigación cualitativa y los instrumentos de recolección de datos para la sensibilización son las narrativas de vida de tres educadores de la clase, tres propuestas consensuadas y los documentos producidos por ellos, a saber: bitácora, libro de vida y el informe individual de bebés. Todo el material recolectado fue analizado con base en el análisis de contenido de Laurence Bardin, y surgieron las siguientes categorías: La ausencia de escucha de los maestros en la niñez: pedagogías transmisivas y docilidad de los cuerpos; escucha de los participantes por parte de sus profesores: pedagogías participativas; Bebés escuchando: las múltiples formas de expresión; escuchando durante la pandemia durante el servicio remoto; Conciencia de los profesores sobre la escucha de los bebés: educación permanente en el servicio; Documentación pedagógica autoral: acciones didácticas realizadas por las narrativas de escucha de bebés. Como marco teórico, nos apoyaremos en las ideas de autores de la pedagogía crítica. Los resultados confirman nuestra hipótesis y apuntan que para que los docentes puedan escuchar efectivamente a los bebés, a fin de favorecer el protagonismo de los niños en el cotidiano de la institución, necesitan sensibilización y capacitación permanente en servicio para sustentar sus posiciones en defensa de la principios presentes en las pedagogías participativas, con conocimientos teóricos sobre la importancia de la escucha, así como convivencias reflexivas que también se relacionan con los bebés dentro y fuera de la institución (otros profesionales y familias de los bebés) que consideran las múltiples formas de expresarse. Estos resultados nos llevan a pensar en la complejidad presente en escuchar a los bebés para realizarla de manera transformadora, especialmente en tiempos de pandemia.

Palabras clave: guardería; escuchando; bebés; sensibilización.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções acadêmicas relevantes para nossa temática	21
Quadro 2 – Funcionários da Creche “Achadouros”	39
Quadro 3 – Organização das turmas da Creche “Achadouros”	40
Quadro 4 – Professoras da Creche “Achadouros”	43
Quadro 5 – Auxiliares em educação da Creche “Achadouros”	50
Quadro 6 – Equipe de apoio à limpeza da Creche “Achadouros”	52
Quadro 7 – Cozinheiras da Creche “Achadouros”	53
Quadro 8 – Segmento administrativo da Creche “Achadouros”	54
Quadro 9 – Ações do diretor escolar	55
Quadro 10 – Ações da coordenadora pedagógica	57
Quadro 11 – Diário de bordo	78
Quadro 12 – Exemplo de diário de bordo	78
Quadro 13 – Livro da vida	80
Quadro 14 – Possíveis observáveis para relatório	81
Quadro 15 – Participação das famílias	81
Quadro 16 – Categoria: A ausência de escuta das professoras enquanto crianças: pedagogias transmissivas e docilidade de corpos	91
Quadro 17 – Categoria: A escuta das participantes por parte de seus professores: as pedagogias participativas	95
Quadro 18 – Categoria: A escuta dos bebês: as múltiplas formas de expressões	99
Quadro 19 – Categoria: A escuta no período da pandemia durante o atendimento remoto	104
Quadro 20 – Categoria: A sensibilização da escuta dos bebês na formação continuada em serviço	114
Quadro 21 – Categoria: A documentação pedagógica autoral: as ações docentes potencializadas pelas narrativas da escuta dos bebês	118

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Vista da comunidade do entorno da creche	36
Figura 2 – Proposta com bolinhas gel em bacia	86

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APM	Associação de Pais de Mestres
AVAMEC	Ambiente virtual colaborativo de aprendizagem do Ministério da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Coordenador pedagógico
ECA	Estatuto da criança e do adolescente
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
EOT	Equipe de Orientação Técnica
EVA	Etileno Acetato de Vinila
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GRUPEIFORP	Grupo de pesquisa sobre Educação Infantil e formação de professores
GT	Grupo de trabalho
HTP	Hora de trabalho pedagógico
HTPC	Hora de trabalho pedagógico coletivo
HTPL	Hora de trabalho pedagógico em local de livre escolha
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIPIEI	Linha de Pesquisa e Intervenção Educação Infantil
MSBC	Município de São Bernardo do Campo
OMS	Organização Mundial da Saúde
OP	Orientadora pedagógica
PAP	Professora de Apoio Pedagógico
PME	Plano Municipal de Educação

PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PROGEPE	Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais
SE	Secretaria de Educação
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
TCC	Trabalho de conclusão de curso
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 INTRODUÇÃO	20
2 O PERCURSO DAS CRECHES NO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO: DA ÊNFASE AOS CUIDADOS AO OLHAR EDUCACIONAL MAIS AMPLIADO	25
2.1 A TRAJETÓRIA DAS CRECHES NO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO	25
2.2 CARACTERIZAÇÃO DA CRECHE “ACHADOUROS”, UNIVERSO DA PESQUISA	35
3 A ESCUTA DOS BEBÊS NA CRECHE: COMO É POSSÍVEL?	59
3.1 A ESCUTA	60
3.2 A ESCUTA INFANTIL	66
3.3 OS BEBÊS, SUAS LINGUAGENS E AS DIFERENTES FORMAS DE ESCUTA	74
3.4 OS DOCUMENTOS QUE REVELAM A ESCUTA INFANTIL UTILIZADOS NA CRECHE “ACHADOUROS”	76
3.4.1 O diário de bordo	77
3.4.2 O livro da vida	79
3.4.3 O relatório individual	80
4 SENSIBILIZANDO PROFESSORAS DE CRECHE: A ESCUTA DE BEBÊS NO CONTEXTO DA PANDEMIA	83
4.1 OS PROBLEMAS, OS OBJETIVOS E A HIPÓTESE DA PESQUISA: O PERFIL DA PESQUISA	83
4.2 A METODOLOGIA	83
4.3 A ESCUTA DOS BEBÊS: UM PROCESSO VISTO NAS ENTRELINHAS	90
4.3.1 A ausência de escuta das professoras enquanto crianças: pedagogias transmissivas e docilidade de corpos	91
4.3.2 A escuta das participantes por parte de seus professores: as pedagogias participativas	95
4.3.3 A escuta dos bebês: as múltiplas formas de expressões	99
4.3.4 A escuta, no período da pandemia, durante o atendimento remoto	104

4.3.5 A sensibilização das professoras para a escuta dos bebês: a formação continuada em serviço	114
4.3.6 A documentação pedagógica autoral: as ações docentes potencializadas pelas narrativas da escuta dos bebês	117
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	130
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	136
ANEXO B - Literatura Infantojuvenil: “As cocadas”, de Cora Coralina	137
ANEXO C - Diário de bordo: atendimento síncrono e assíncrono	139
ANEXO D - Diário de bordo: início do atendimento presencial	141
ANEXO E - Diário de bordo: atendimento presencial	142
ANEXO F - Livro da vida	143
ANEXO G - Relatório individual de aprendizagem	145
APÊNDICE A – Narrativa de vida 1: memórias das educadoras quanto à escuta	147
APÊNDICE B - Respostas - Narrativa de vida 1	147
APÊNDICE C – Narrativa de vida 2: memórias das educadoras quanto à escuta	150
APÊNDICE D - Respostas - Narrativa de vida 2	152
APÊNDICE E – Sensibilizando professoras de creche: a escuta de bebês no contexto da pandemia - Proposta 1	154
APÊNDICE F - Reflexões - Proposta 1	155
APÊNDICE G - Sensibilizando professoras de creche: a escuta de bebês no contexto da pandemia - Proposta 2	169
APÊNDICE H - Reflexões - Proposta 2	171
APÊNDICE I – Sensibilizando professoras de creche: a escuta de bebês no contexto da pandemia - Proposta 3	184
APÊNDICE J - Reflexões - Proposta 3	185

APRESENTAÇÃO

Num mundo que muda com velocidade, se eu não olhar o outro como fonte de conhecimento para mim, independentemente de onde ele veio, de como ele faz, do modo como ele atua, eu perco uma grande chance de renovação. O outro me renova, nós nos renovamos. (CORTELLA, 2011, p. 79).

Várias pessoas me renovaram ao longo de minha vida, foram referências, inspirando-me e me fizeram avançar em conhecimentos. Por acreditar no potencial dessa relação com o outro, tornei-me profissional da educação, tenho buscado aprimorar minha atuação para uma educação pública de qualidade, que pode potencializar a escuta de crianças de forma transformadora.

Fiquei órfã de mãe ainda criança, sendo adotada e criada pela minha irmã mais velha e pelo meu cunhado. Sou muito grata a eles, pois vejo que a pessoa que sou hoje, todas as conquistas que fiz ao longo da vida, foram devido à oportunidade de ter tido um lar estruturado como referência.

Por toda a minha adolescência, quando minha irmã saía para trabalhar, eu ficava cuidando de suas filhas, minhas sobrinhas e quase minhas irmãs. Assim, deu-se meu contato inicial com crianças. Brincávamos e interagíamos, e quando iniciei meu trabalho como funcionária pública concursada na creche, em 1993, meus universos se cruzaram.

Para ingressar como monitora de creche, na Rede Municipal de São Bernardo do Campo, apresentei o certificado de conclusão do Ensino Médio. Participei do primeiro concurso para a função. Antes deste, era necessário apenas ser mulher e de preferência mãe, para iniciar na função de monitora. Nessa época, as creches deixaram de ser vinculadas à Assistência Social e foram transferidas para a Secretaria de Educação. Não havia professoras para atuarem nessa etapa de ensino, havia só as monitoras, e o que nos diferenciava era ser ou não concursada, ter Ensino Médio ou apenas saber ler e escrever. Então, o foco era mais voltado para o cuidado dos bebês e crianças pequenas, havendo grande preocupação com a limpeza dos espaços. Não havia planejamento pedagógico bem estruturado.

Lembro-me que as crianças eram apáticas, não as consultávamos e permaneciam no lugar estabelecido por um longo período. Eram bem cuidadas, mas não considerávamos seus desejos. Os brinquedos eram despejados no centro do espaço e as crianças pegavam o que conseguiam naquele monte. Contávamos histórias, fazíamos teatro, tínhamos materiais gráficos

para artes visuais, mas não acontecia um planejamento a partir das observações das crianças, sendo totalmente focado no desejo do adulto.

Antes de iniciar o ingresso de professoras concursadas na creche, as diretoras foram chamadas para uma reunião, a fim de aprenderem como deveriam proceder para o processo de acolhida dessas profissionais. Os monitores passariam a ser vistos como ajudantes, contudo, como as ingressantes não sabiam como exercer a função na prática, deveríamos ensiná-las.

Certa vez, fui convidada pela diretora a ir até sua mesa. Lá, ela me disse que havia um grupo de monitoras se organizando para fazer a complementação pedagógica para o magistério a nível do Ensino Médio, no Estado do Rio de Janeiro, cidade de Resende, no Projeto Crescer, e que gostaria muito que eu abraçasse essa oportunidade. Ela se incumbiu de fazer toda a organização para isso, telefonou e pediu a autorização de minha irmã e me ajudou financeiramente nos custos da matrícula, transporte e estadia. Sou grata a essa diretora e me sinto privilegiada por ela ter investido em mim.

De fato, foi um grande privilégio estudar a complementação pedagógica. As ações que eu fazia no cotidiano com as crianças ganharam um novo sentido, passei a compreender os porquês dos muitos momentos da rotina; contudo, hoje analiso que meus planejamentos e os de minhas colegas não contemplavam a escuta das crianças, seus desejos e necessidades.

Em 1999, ingressei na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bernardo do Campo e, enquanto cursava Pedagogia, a Secretaria de Educação aprovou o Estatuto do Magistério, transformando-me, automaticamente, em professora sem concurso público.

Tudo o que vivenciei na graduação foi muito valioso, pois me proporcionou aprendizagens muito significativas. Eu conseguia articular a teoria à prática. No entanto, avalio que o olhar para a creche foi deficitário em minha formação acadêmica, voltado, sobretudo, para o Ensino Fundamental.

O meu desempenho profissional avançou e, em 2007, fui convidada, pela equipe gestora da unidade escolar em que eu trabalhava, a assumir a função de professora de apoio pedagógico (PAP). Ao aceitar, desafiei-me a sair da condição de professora de creche para a de professora coordenadora, cuja principal tarefa era se responsabilizar pela formação docente.

Em 2009, ingressei no curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Infantil na Faculdade de Educação São Luís. Embora tenha sido um curso de quatrocentas horas, foi um divisor de águas em minha formação, pois me apresentou à pesquisa e à escrita acadêmica. Como trabalho de conclusão de curso (TCC), escrevi sobre “A formação do professor da Educação Infantil”, uma vez que buscava compreender melhor o papel do coordenador

pedagógico para potencializar a formação docente, com objetivo de ajudar as professoras e educadoras do complexo escolar em que atuava a aprimorarem também sua atuação junto aos bebês e crianças pequenas.

No segundo semestre de 2009, saiu o edital para o primeiro concurso para o cargo de coordenador pedagógico (CP), com todas as escolas com vagas disponíveis e, se quisesse continuar na função de professora coordenadora, precisaria me inscrever e passar no concurso. Assim o fiz e assumi o cargo no início de 2010, no qual me encontro até os dias de hoje.

Na busca contínua de avançar nas minhas competências voltadas à formação docente e com o objetivo de atingir e aprimorar a ação das educadoras junto às crianças no contexto institucional, realizei, em 2010, o curso de pós-graduação *lato sensu* em Didática e Tendências pedagógicas na Faculdade de Educação São Luís, pesquisando e escrevendo o TCC intitulado “O papel do coordenador pedagógico como formador do professor reflexivo”. Com essa pesquisa, tive o privilégio de me aprofundar um pouco mais sobre o professor reflexivo, que também precisa ser um pesquisador contínuo em serviço, que reflete sobre sua relação com as crianças no cotidiano, que observa, coleta dados, busca a potência das materialidades presentes no prédio escolar e de como o coordenador pedagógico pode ser um parceiro desse profissional.

Na formação contínua em serviço, voltada para as professoras de apoio pedagógico (PAPs) e depois às coordenadoras pedagógicas, ocorriam encontros formativos liderados pelas orientadoras pedagógicas (OPs), nos quais comecei a refletir sobre a formação do formador. Então, iniciei, em 2011, o curso de pós-graduação *lato sensu* em Supervisão Educacional na Faculdade de Educação São Luís. Na ocasião, pesquisei e escrevi o trabalho “O supervisor educacional e o trabalho pedagógico de qualidade”. Na época, dei-me conta da potência do trabalho articulado dos múltiplos profissionais, na busca de um fazer pedagógico de qualidade com cada fase do desenvolvimento infantil, entendendo que as propostas e recursos podem ser conscientemente planejados e utilizados pelas educadoras.

A Secretaria de Educação do município de São Bernardo do Campo, em parceria com a Universidade de São Paulo (USP), recebeu, a partir de 2012, Suely Amaral Mello e Mônica Appezzato Pinazza como assessoras formativas para as equipes gestoras da Educação Infantil. Avalio que essa foi uma formação que transformou o meu jeito de enxergar o cotidiano da instituição. Foi com elas que tive acesso ao termo Escola da Infância e o que o conceito envolvido nessa nomenclatura representa para a dinâmica interna da escola/creche. Considerar a atividade da criança como centro do processo educativo foi um dos pontos principais, assim

como deixar para trás práticas cristalizadas, a lógica adultocêntrica e passar a colocar a criança no centro do planejamento docente.

Em 2017, fui apresentada por uma das colegas CPs ao Grupo Feito Afeto Curadoria e Consultoria Pedagógica, liderado pela OP aposentada da rede pública de ensino de São Bernardo do Campo, Mara Lúcia Finocchiaro da Silva. Nos encontros mensais, as participantes são convidadas a desenvolver propostas com fruições estéticas, como forma de refletir as práticas cotidianas na Escola da Infância. A formação e incentivo para humanização e a escuta do bebê e da criança pequena são constantes no grupo.

No início de 2019, por meio da coordenadora pedagógica Meire Cardoso de Lima, uma das colegas CPs e mestre em educação pela Universidade Nove de Julho (Uninove), fui apresentada ao Grupo de Pesquisa sobre Educação Infantil e Formação de Professores (Grupeiforp), liderado pela professora Dra. Lígia de Carvalho Abões Vercelli. Em 2019, tive a oportunidade de participar da escrita do capítulo “Relação família e escola: café da manhã em conjunto”, em parceria com minha colega Daniela Ruiz, o qual compõe o livro *Fazeres de professores e de gestores da Escola da Infância: reflexões sobre cenas do cotidiano*, organizado pela professora Dra. Lígia de Carvalho Abões Vercelli e pelo professor Dr. Cristiano Rogério Alcântara.

Motivada pelas observações e ponderações sobre protagonismo infantil realizadas na creche em que atuo como coordenadora pedagógica, pelas múltiplas parcerias e pelas influências nos grupos de pesquisa e formação aos quais pertencço, dei-me conta de que não posso perder a chance de renovação e transformação em minha própria prática para que as professoras desenvolvam e/ou ampliem a escuta dos pequenos no cotidiano da instituição. Assim, em 2021, ingressei no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) da Universidade Nove de Julho (Uninove), compondo a Linha de Pesquisa e Intervenção Educação e Infância (Lipiei).

No decorrer dessa etapa acadêmica, assisti a defesa da dissertação de mestrado de Vanessa Leão Franchi Ferreira, intitulada *Literatura infantil: contribuição para aquisição e desenvolvimento da linguagem oral das crianças pequenas*, e a de Sandy Katherine Weiss de Almeida, intitulada *O Diretor de Escola e a Gestão Escolar: formação e prática em escolas municipais paulistanas*, bem como a qualificação de doutorado de Carolina Mariane Miguel, intitulado *As políticas públicas educacionais e o financiamento da Educação especial para a emancipação das pessoas com deficiência no ensino regular*.

Também participei do IV Encontro de Educação Infantil: formação inicial e permanente de professores, promovido pelo Grupo de Pesquisa sobre Educação Infantil e Formação de Professores (Grupeiforp). Tive trabalho aprovado no Congresso Internacional Movimentos Docentes: Ensino Híbrido e as novas perspectivas na Educação. Participei da escrita do capítulo “Tempos de lembrar: das nossas professoras da infância às gestoras que nos tornamos”, em parceria com minha colega Daniela Ruiz, o qual compõe o livro *Memórias de escolarização e profissionalização: das professoras que tive à profissional que me tornei*, organizado pelas professoras doutoras Lígia de Carvalho Abões Vercelli e Nádia Conceição Lauriti.

1 INTRODUÇÃO

A temática da presente pesquisa está voltada para a sensibilização de professoras de creche, visando à promoção intencional da escuta de bebês no cotidiano da escola, valorizando o protagonismo na primeiríssima infância, durante o contexto pandêmico do coronavírus SARS-CoV-2 Covid-19, que, desde 2020, o Brasil e o mundo estão vivendo.

As aulas presenciais foram interrompidas em março daquele ano e em junho deu-se início ao contexto não presencial nas escolas de todo o Brasil, e no município de São Bernardo do Campo não foi diferente. As educadoras tiveram que aprender a utilizar ferramentas tecnológicas para interagir com bebês, crianças e seus familiares de forma remota.

Optamos por utilizar o gênero feminino no título e na maioria das afirmações referentes à equipe docente da presente pesquisa, respeitando o quantitativo maior de mulheres na área educacional e na creche pesquisada, levantando a hipótese que talvez esse fenômeno seja devido à ideia que perdura na sociedade de que o trabalho desenvolvido na Educação Infantil, sobretudo na creche, esteja vinculado ao serviço doméstico, atribuído, portanto, à mulher. Embora não desejemos discutir profundamente este tema, esclarecemos que defendemos a posição de que a figura masculina deva estar igualmente ocupando estas duas frentes: as tarefas domésticas e o trabalho docente nas escolas de Educação Infantil, incluindo as creches e berçários.

No berçário, local da primeiríssima infância, o bebê é o centro do projeto educativo e a escuta deveria estar presente continuamente. Entendemos que, neste ponto, existe uma fragilidade, pois muitas vezes os bebês são levados de um lugar a outro, às vezes de forma abrupta, sem ao menos que lhe digam para onde estão indo. A leitura que fazemos é que muitas educadoras não conseguem perceber a importância dessa dimensão no cuidado com as crianças, impondo, na maioria das vezes, a lógica do adulto, sem escutar aqueles que não podem verbalizar oralmente e que muitas vezes comunicam seus desejos e necessidades por gestos ou choros.

No atual contexto da Educação Infantil, em que tanto se fala sobre protagonismo infantil, a professora deveria desenvolver habilidades para realizar a escuta de bebês e realizar seu planejamento a partir dessa categoria. Entendemos que o contexto pandêmico dificultou a escuta, pois o contato direto com os bebês foi interrompido por um longo tempo e o exercício direto ficou prejudicado.

A coordenadora pedagógica pode colaborar com a formação das professoras, dando voz a elas, para que, de forma homóloga, sensibilize-se com a sua escuta junto aos bebês,

potencializando a implementação de suas práticas para a garantia da escuta na Escola da Infância.

A formação e o trabalho docente deveriam ser pautados na humanização das relações, para o cuidado com o outro, a percepção das nuances presentes nos gestos e movimentos, nas fisionomias, nos olhares; por isso a necessidade de sensibilizar as profissionais nesse sentido.

Para iniciarmos esta pesquisa, realizamos uma busca de dissertações de mestrado, teses de doutorado e de artigos acadêmicos, respectivamente, nas plataformas do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e no *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*, no período temporal de 2016 a 2020, por serem as mais atuais, somente na área da educação. Para tanto, utilizamos os seguintes descritores em conjunto: creche, bebê, escuta e participação. Nessa busca, não encontramos nenhuma tese, pesquisa ou artigo que trate diretamente da escuta ou participação do bebê na creche, nosso objeto de estudo.

Entendemos que a escassez de pesquisa neste tema se justifica pelos bebês ocuparem, por um longo tempo, um lugar passivo e de receptores de cuidados na História da Educação Brasileira e apenas passarem a ser escopo de pesquisas de forma mais intensa recentemente.

Assim, encontramos quatro dissertações cujos temas colaboram com a nossa pesquisa, elencadas no quadro 1.

Quadro 1 – Produções acadêmicas relevantes para nossa temática

AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	MODALIDADE	ANO	UNIVERSIDADE
Priscila Abel Arcuri	A participação é um convite e a escuta um desafio: estudo sobre a participação e escuta de crianças em contextos educativos diversos	Mestrado	2017	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)
Andréa Costa Garcia	Bebês e suas professoras no berçário: estudo de interações à luz de pedagogias participativas	Mestrado	2018	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)

Andréia Aparecida Liberali Schorn	O cotidiano na Educação Infantil: espaços, tempos, ações e o lugar dos bebês	Mestrado	2018	Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Luciane Frosi Piva	Transições cotidianas nos modos de ser e de viver dos bebês e crianças bem pequenas na creche	Mestrado	2019	Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Fonte: Quadro elaborado pela autora desta dissertação.

A pesquisa de Arcuri (2017) apresenta um diálogo a respeito da escuta e participação das crianças em contextos educativos, apontando o que é possível esperar da participação delas nestes espaços. Para seu universo de pesquisa, foram utilizados relatos de experiências da própria pesquisadora em dois projetos educativos diversos, um na cidade de São Paulo, em uma instituição embasada na educação democrática, e outro na cidade italiana de Reggio Emilia, que tem como base conceitual a pedagogia da escuta. A autora constatou que a vivência na cidade italiana se mostrou mais efetiva quanto à participação das crianças, uma vez que essas também exercitam esse tipo de relação em contextos sociais fora da instituição, diferentemente das crianças que frequentam a instituição de São Paulo e estão inseridas na realidade social e cultural do Brasil.

Garcia (2018) realizou pesquisa de natureza qualitativa e se ancorou nas perspectivas pedagógicas de natureza participativa: a Pedagogia-em-Participação, a Proposta de Elinor Goldschmied e a Abordagem Pikler, para investigar as relações pedagógicas estabelecidas entre bebês e suas professoras no cotidiano do berçário. Seu universo de pesquisa foi em uma creche da Rede Pública Direta Municipal, da região sul da cidade de São Paulo, e os sujeitos foram 21 bebês reunidos em uma sala de Berçário I (0 a 1 ano), durante o período de 10 meses. Foram utilizados episódios de observação das práticas das professoras, pautadas no olhar e na escuta dos bebês, resultando em registros escritos, fotográficos e filmes, que revelaram três aspectos de análise: o papel do adulto-educador, o ambiente educativo do berçário e as brincadeiras e aprendizagens. Concluiu que os aspectos considerados em conjunto criavam condições favoráveis ao bem-estar, ao envolvimento, à participação e à aprendizagem dos bebês.

A pesquisa de Schorn (2018) buscou compreender qual o lugar dos bebês em uma escola de Ensino Fundamental e foi fundamentada nos estudos sobre Educação Infantil, baseando-se

em nomes como Barbosa, Carvalho e Rubiano, Corsaro, Freire, Horn, Malaguzzi e Sarmento, para compreender qual o lugar dos bebês dentro de uma escola que costumava ser somente Ensino Fundamental, tendo como metodologia a abordagem qualitativa, a observação, registro em diário de campo, análise documental e experimentações, para narrar a importância da escuta dos bebês. O universo da pesquisa foi uma escola localizada na região oeste de Santa Maria (RS) e os sujeitos foram duas turmas de berçários (3 meses a 1 ano) com 12 bebês cada. A autora concluiu que o exercício de escuta dos bebês e da sua comunidade precisa ser sensível e há a necessidade do rompimento com práticas escolares tradicionais, com rotinas duras e inflexíveis dentro da instituição.

Piva (2019) realizou pesquisa sobre as transições cotidianas que ocorrem com bebês e crianças bem pequenas na creche. Foram utilizadas as seguintes estratégias metodológicas: observação, registro em diário de campo e registro fotográfico e fílmico, envolvendo dez crianças com idades entre 0 e 2 anos, por um período de seis meses, em uma turma de uma Escola Municipal de Educação Infantil da região metropolitana de Porto Alegre (RS). Concluiu que o planejamento dos tempos, espaços e materiais e a organização das crianças em grupos contribuem para que eles habitem os espaços a partir de ações autônomas e que ações que envolvem cuidados pessoais, referentes aos modos como as crianças aprendem a realizar as ações de lavar as mãos, limpar o nariz, trocar fralda, escovar os dentes e descansar, constituem-se em complexas aprendizagens socioculturais. As mediações docentes qualificadas declaram os direitos dos bebês como sujeitos no cotidiano da creche.

Analisando as pesquisas apresentadas, destaca-se que as respectivas autoras reconhecem a relevância da temática da escuta de bebês nos diferentes contextos educativos da creche. Ao analisarem a participação dos bebês nos planejamentos e ações cotidianas, constataram a potência dessa escuta para aprendizagens socioculturais complexas, explicitando também os direitos dos bebês como sujeitos históricos que são. Naquela relacionada ao contexto cultural de outro país, revelou-se que a participação é mais significativa na instituição quando a escuta dos bebês acontece também nas vivências sociais fora dela, em que os adultos exercitam cotidianamente o protagonismo infantil.

Diante do exposto, esta dissertação tem por objeto a sensibilização de professoras de creche, visando à promoção intencional da escuta de bebês no cotidiano de uma creche no contexto da pandemia, entendendo que a escuta é primordial para garantir o protagonismo do bebê e relações equânimes na prática de educar.

Tem como objetivo geral verificar como ocorre a sensibilização, por parte das professoras, para a escuta de bebês numa creche no contexto da pandemia. Como objetivos específicos, delineou-se: identificar o que as professoras entendem por escuta; sensibilizar as educadoras, em momentos de formação, para que elas avancem na habilidade de escuta dos bebês e como elas materializam tal conceito no cotidiano da instituição.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e os instrumentos de coleta de dados para a sensibilização são as narrativas de vida de três educadoras da turma, três propostas acordadas em conjunto e os documentos produzidos por elas, a saber: diário de bordo, livro da vida e o relatório individual dos bebês. Todo material coletado foi analisado com base na análise de conteúdo de Laurence Bardin. O referencial teórico se pauta na análise da legislação e documentos da cidade para remontar o histórico das creches no município de São Bernardo do Campo e autores da teoria crítica e pedagogia da escuta, para alicerçar nossa pesquisa.

Esta dissertação está dividida em cinco seções. Na primeira, foi feita uma introdução do objeto de pesquisa; na segunda, intitulada “O percurso das creches no município de São Bernardo do Campo: da ênfase aos cuidados ao olhar educacional mais ampliado”, buscou-se trilhar a trajetória das creches no município, dando destaque à sua origem na assistência social e a inserção dos profissionais ao longo dos anos, revelando, em certa medida, as transformações presentes no atendimento, chegando ao palco da presente pesquisa dentro do contexto da pandemia.

Na terceira seção, denominada “A escuta dos bebês na creche: como é possível?”, buscou-se compreender o que significa escutar os bebês dentro da instituição e elucidar os desdobramentos pedagógicos por parte das educadoras, na relação dialógica com eles, mesmo que estes não se expressem verbalmente.

Na quarta seção, sob o título de “Sensibilizando professoras de creche: a escuta de bebês no contexto da pandemia”, apresentou-se e conceituou-se a metodologia utilizada na pesquisa, as participantes da pesquisa, a sensibilização das docentes por meio das narrativas de vida das educadoras quanto a suas memórias de infância e formação permanente em relação à escuta e as três propostas acordadas em conjunto, referentes às interações delas com os bebês e considerações de trechos das documentações das professoras e da escola e suas respectivas análises. Por fim, as considerações finais.

2 O PERCURSO DAS CRECHES NO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO: DA ÊNFASE AOS CUIDADOS AO OLHAR EDUCACIONAL MAIS AMPLIADO

Sem as referências do passado é impossível compreender e aprofundar o presente e avançar para o futuro. Sem referências, afundamos, mesmo que acreditemos que estamos descobrindo a pólvora, inovando! Referências dizem respeito a pessoas e grupos que já vivenciaram determinadas situações, que já passaram por um ou outro lugar: pessoas e grupos que foram protagonistas e escreveram a história da humanidade, de quem herdamos raízes, valores e culturas. (FRIEDMANN, 2020, p. 25).

A presente seção se ocupa em resgatar parte da trajetória histórica das creches no município de São Bernardo do Campo, seu surgimento, percurso de atendimento ao longo do tempo, incluindo a contratação dos profissionais, cujas atribuições implícitas relatam o perfil de concepção presente ou que se desejava adotar pelas políticas públicas nas creches do município, e a conceituação de escuta infantil nesse município. Além da caracterização da Creche “Achadouros¹”, *lócus* desta pesquisa, para viabilizar uma maior compreensão do contexto sociocultural que se vivencia hoje em termos de escuta e participação dos sujeitos, bebês e adultos, nas relações pedagógicas, em tempos de pandemia.

Alguns marcos legais e documentos relevantes em conjunto apresentam o contexto do surgimento e percurso dessas instituições no município de São Bernardo do Campo, vinculado ao movimento histórico-social, que vem revelando, ao longo dos tempos, sua relevância para a educação da comunidade periférica da cidade, colaborando também para a compreensão de concepções ainda presentes nos dias atuais, no que tange ao atendimento de bebês nestas instituições, costumeiramente vinculados a políticas públicas para suprir os cuidados substitutivos da mãe que participa do mercado de trabalho.

2.1 A TRAJETÓRIA DAS CRECHES NO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO

Para escrevermos a trajetória das creches no município de São Bernardo do Campo, fizemos uso dos seguintes documentos: a proposta curricular do município, intitulada A

¹ O nome real da escola foi omitido para garantir o anonimato. A creche foi denominada Achadouros, por tratar-se de um trecho da obra de Manoel de Barros que faz alusão ao quintal como um ambiente que traz possibilidades de descobertas e construções de relações afetivas na infância. Assim como os ambientes internos e externos da creche pesquisada, sobretudo o espaço denominado pela equipe como Gramado, com árvores, plantas, grama, casinhas de bonecas, balanços etc.

Educação Infantil em São Bernardo do Campo: Uma Proposta Integrada para o Trabalho em Creches e EMEI's (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992); os Estatutos do Magistério de São Bernardo do Campo, com as Leis nº 4.681, de 26 de novembro de 1998 (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1998), e nº 5.820, de 3 de abril de 2008 (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2008); Os Planos Municipais de Educação (PME), com as Leis ordinárias nº 5.224, de 25 de novembro de 2003 (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2003b), e nº 6.447, de 28 de dezembro de 2015 (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2015a); o documento *Grupos de trabalho: Histórico da Educação Infantil* (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2018/2019); e a dissertação de Mestrado em Educação de Borges (2015), intitulada *Formação continuada de professores na rede municipal de São Bernardo do Campo: Experiências no contexto de duas pré-escolas*.

O documento *A Educação Infantil em São Bernardo do Campo: Uma Proposta Integrada para o Trabalho em Creches e EMEI's* (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992) nos revela que o atendimento ao público de crianças deu-se início em 1979, pelo Departamento de Promoção Social, para crianças de 4 meses a 3 anos e 11 meses em creches. Até então, a população dessa faixa etária era atendida em instituições assistenciais e clubes de serviço.

Na década de 1970, ainda no período militar, iniciado em 1964, o município teve grande crescimento econômico, em função das fábricas automobilísticas e moveleiras que se instalaram na cidade. Em 1977, o movimento sindical criou forças na cidade, eclodindo, assim, as greves de 1978, 1979 e 1980. Também foram criadas as Associações de Pais de Mestres (APMs), com o objetivo de garantir a participação dos pais nas tomadas de decisões e manter o patrimônio público. Em 1979, os exilados políticos foram anistiados no país, incluindo, dentre eles, Paulo Freire, que defendia a ampliação do acesso à escola pública.

Segundo o mesmo documento, em 1978, a administração municipal criou, no Departamento de Promoção Social e no Programa de Ação Comunitária, a previsão de creches para a população, mas, por conta do agravamento da situação econômica e social do país, somente em 1979 surge a primeira creche no Parque São Bernardo, bairro periférico do município. O trabalho das monitoras, conforme o depoimento de Maria Aparecida Dutra Alves, monitora da creche do Parque São Bernardo, resumia-se no seguinte:

[...] a minha função de monitora era cuidar das crianças: banho, recreação, levar UBS, fazendo tudo de limpeza geral e havia o revezamento de dois em dois meses em que cada funcionária ficava responsável pela cozinha e refeitório, tanto na limpeza quanto no preparo da comida, solicitação de alimentos e lavagem de toda a roupa da creche (toalhas, cobertores e lençóis) (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992, p. 21).

Na década de 1980, não havia política educacional para as creches e os objetivos eram promover “[...] assistência social plena à criança privada dos ‘cuidados maternos’ e ‘prevenção do abandono’” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992, p. 21). Surgiu, então, a função da monitora para cuidar, dar banho, cozinhar, alimentar, lavar roupa e limpar os espaços da creche, sendo pré-requisito para o trabalho: ser mulher, uma vez que ter experiência em ser mãe ou dona de casa era o suficiente para atender a demanda de trabalho; assim, na época, as mulheres foram selecionadas entre as voluntárias e funcionárias do setor público para serem monitoras nas creches do município. O mesmo documento se refere aos espaços e à intencionalidade da época:

Diferentemente das escolas municipais, não há nessa época uma política educacional para as creches municipais. Estas vão aumentando paulatinamente em número e mantendo a mesma forma de surgimento, ou seja, são decorrentes de reivindicações de moradores de bairros. As características de construção se mantêm: pequenas e simples, fruto da concepção vigente de creche como sendo um espaço para guarda e cuidado das crianças enquanto as mães da periferia do município trabalhavam. Notadamente, os objetivos da creche nos primeiros anos eram o de promover a “assistência social plena à criança privada dos cuidados maternos” e “prevenção do abandono” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992, p. 21).

O documento revela que, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a política educacional do município previu e fez encaminhamentos para se ajustar às novas diretrizes e, a partir de 1989, passou as creches para o Departamento de Educação, ampliou o número de monitores, por meio de concurso público com exigência de formação em 2º grau (atual Ensino Médio), e construiu mais creches nos diferentes bairros do município.

Em 1991, as creches passaram para o Departamento de Educação, pois as inquietações eram grandes para romper com o papel de guarda e implementar a transformação em um espaço de educação de crianças pequenas. Ocorreu a ampliação do número de monitores de creche encarregados da recreação das crianças e criou-se funções inexistentes, por meio de concursos públicos, fez-se estudo de demanda e se iniciou a construção de novas creches em vários bairros do município.

O documento aponta que o currículo da creche, na época, foi dividido em quatro áreas de conteúdo: linguagem, conhecimento de si, primeiras noções pré-lógicas e conhecimento do mundo físico e social.

Os princípios e diretrizes da educação ressaltados no documento revelam que uma nova concepção de atendimento foi adquirida nas creches: ser um espaço educacional. Assim, várias

oficinas, reuniões, assessorias e encontros com os funcionários das creches foram realizados como forma de impulsionar mudanças nas práticas dessas instituições.

O documento intitulado *Grupos de trabalho: Histórico da Educação Infantil* (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2018/2019), escrito a partir de estudos realizados desde 2017 por diferentes profissionais em cinco grupos de trabalho (GT), sobre os quais descreveremos mais adiante, respeitando a ordem cronológica, ressalta que, com o objetivo de dar continuidade ao processo de transformação da creche em um espaço educativo, em 1994, foram contratadas professoras para trabalhar na creche em caráter temporário e, em 1995, foi realizado concurso público, dando a essas profissionais certificadas o direito de serem titulares nas creches de São Bernardo do Campo, assim como já acontecia nas unidades educativas da pré-escola.

Em 1998, para se adequar à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394), instituiu-se o primeiro Estatuto do Magistério de São Bernardo do Campo, Lei nº 4.681 (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1998), que passou a denominar os cargos de monitora e monitora de creche em monitora em educação e os colocou em vacância, transformando em professoras de Educação Básica – Infantil as profissionais que preenchessem o pré-requisito exigido por lei para o provimento do cargo (a formação em magistério ou pedagogia), tendo prazo de cinco anos, a partir da publicação do Estatuto, para se adequarem e, contraditoriamente, criou-se o cargo de auxiliar em educação com funções principais voltadas a auxiliar a professora no desenvolvimento do trabalho pedagógico e cuidar das necessidades físicas dos bebês e crianças. Também os dirigentes de creche que tivessem formação em pedagogia assumiram o cargo de diretores escolares.

A Lei ordinária nº 5.224 (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2003b) aprovou o Plano Municipal de Educação (PME) e apontou metas importantes a serem alcançadas para as demandas, dentre elas, a meta 1, que considerou o número de matriculados nas creches do município:

Meta 1. Dar continuidade na ampliação do atendimento a criança de 0 a 3 anos, através da rede pública e convênios com instituições e parcerias, de forma que, em três anos 30% da população dessa faixa etária esteja atendida e, em oito anos 50% (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2003b, p. 28).

Além da ampliação do atendimento a crianças de 0 a 3 anos, o referido Plano Municipal de Educação considerou alguns aspectos quanto à qualidade nas metas 8 a 12, para todas as escolas de Educação Infantil da cidade:

Meta 8. Implementar a política para a educação infantil, com base nas diretrizes nacionais, nas normas complementares estaduais e nas sugestões dos Referenciais Curriculares Nacionais para a educação infantil.

Meta 9. Assegurar a implementação dos projetos pedagógicos em todas as instituições de educação infantil.

Meta 10. Implementar os Conselhos de Escola visando a melhoria do funcionamento das instituições de educação infantil e o enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos.

Meta 11. Estabelecer, até o ano de 2005, os parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção de medidas de melhoria da qualidade do ensino.

Meta 12. Realizar estudos para estabelecer, até o ano de 2005, sempre que possível em articulação com instituições que tenham experiência na área, um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da educação infantil, nos estabelecimentos públicos e privados, visando ao apoio técnico-pedagógico para a melhoria da qualidade e garantia do cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e estaduais. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2003b, p. 29).

Ao se referir especificamente à creche, a meta 13 permaneceu vinculando o atendimento desta faixa etária à saúde e promoção social, demonstrando que as origens desta instituição continuavam arraigadas nas políticas públicas da cidade, em 2003.

Meta 13. Instituir mecanismos de colaboração entre os setores da educação, saúde e promoção social, na manutenção, expansão, administração, controle e avaliação das instituições de atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2003b, p. 29).

Contudo, na época, o PME, de forma emancipadora, assegurou, na meta 16, um investimento financeiro para o desenvolvimento do ensino para toda a Educação Infantil:

Meta 16. Assegurar que, além de outros recursos municipais, os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino, não vinculados ao FUNDEF, sejam aplicados, prioritariamente, na educação infantil. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2003b, p. 29).

Assim, segundo Borges (2015), a Secretaria de Educação Municipal passou a contratar assessorias formativas relacionadas às práticas educativas da Educação Infantil da rede. Os estudos e reflexões desenvolvidos nessas assessorias foram sistematizados nas publicações intituladas Cadernos de Validação, abrangendo diferentes temas e áreas do conhecimento.

Especificamente para a Educação Infantil, foram feitos seis Cadernos de Validação: Artes visuais na Educação Infantil - volume I (2001) e volume II (2001), Rotina na Educação Infantil (2001), Período Integral para crianças de 0 a 6 anos (2001), Adaptação na Educação Infantil (2003) e Avaliação na Educação Infantil (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004).

A Lei nº 5.159, de 25 de junho de 2003 (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2003a), firmou um importante convênio com creches assistenciais, por meio da supervisão, formação, verbas e apoio firmado com a Secretaria de Educação e Cultura para ampliação do atendimento a crianças até 4 anos de idade.

Também o referido Estatuto do Magistério de São Bernardo do Campo, Lei nº 4.681 (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1998), ofereceu abertura para que professores fossem designados para realizar atividades educacionais complementares, surgindo, então, na rede de ensino o professor de apoio pedagógico (PAP), que exercia cargo com a apresentação de um projeto aprovado pela equipe, e tendo como principais funções a organização do trabalho pedagógico e a formação do corpo docente. Contudo, a etapa creche foi a última a receber esse profissional, em 2007, função que foi exercida até final de 2009, nas escolas do município. O Estatuto também estabeleceu horários para a formação continuada do professor e aprimoramento do trabalho pedagógico em sua jornada: o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e o Horário de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL), sem a presença das crianças.

A Lei nº 5.820, de 3 de abril de 2008 (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2008), criou o cargo de coordenador pedagógico e, em 2009, ocorreu o primeiro concurso para a coordenação de atividade pedagógica nas escolas da rede de ensino, incluindo todas as creches.

Segundo Borges (2015), em 2009, foi firmado um convênio com a Fundação de Amparo à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FAFE-USP) para a formação dos profissionais da rede pública municipal.

Foram oferecidos cursos de especialização *lato sensu* para as professoras e gestores; cursos de extensão em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) para os professores; cursos para os coordenadores pedagógicos ingressantes na rede, ocorridos de 2010 a 2012, e assessorias com profissionais, como Suely Amaral Mello e Mônica Apezatto Pinazza, para a coordenação pedagógica e direção das escolas, equipe de orientação pedagógica (OP) e equipe de orientação técnica (EOT), provocando, na época, muitos questionamentos sobre as concepções e práticas presentes até então na rede de Educação Infantil do município.

De acordo com o documento *Grupos de trabalho: Histórico da Educação Infantil* (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2018/2019), em 2011, pensando sobretudo na atuação nas creches, foi realizado um concurso para professor de 40 horas e a organização docente acontecia com dois professores e um auxiliar para cada turma.

A Lei nº 6.447, de 28 de dezembro de 2015, aprovou o Plano Municipal de Educação (PME), com validade de dez anos, e considerou o número de matriculados nas creches do município:

Meta 1: universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 60% (sessenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2015a).

Para ampliar a demanda, a lei traçou estratégias e uma delas vinculou o atendimento à assistência social, conforme segue:

1.7) articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação, nos locais em que o município comprovadamente não consegue atender à demanda na rede direta, priorizando regiões em situação de vulnerabilidade socioeconômica;

1.8) garantir a expansão de no mínimo 10% (dez por cento) da oferta de vagas na rede escolar pública; [...]. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2015a).

Apesar de observarmos a presença nas leis do olhar assistencial para as creches, outros documentos apontam também uma preocupação pedagógica para nortear o trabalho nas unidades escolares que atendem a faixa etária de 0 a 3 anos no município de São Bernardo do Campo nos últimos anos.

O documento *Grupos de trabalho: Histórico da Educação Infantil* (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2018/2019) aponta que, desde 2017, a Secretaria de Educação (SE) tem realizado, por meio de cinco grupos de trabalho (GT), compostos por diferentes profissionais, sob a coordenação geral da Seção da Educação Infantil, os seguintes estudos: histórico; princípios e conceitos; práticas e fundamentos na creche; e práticas e fundamentos na pré-escola e documentação pedagógica. Estas pesquisas, futuramente, comporão a revisão da proposta curricular de São Bernardo do Campo.

O documento também afirma que, para alinhar-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), a Secretaria de Educação implementou, em 2019-2020, um plano de formação para os professores, denominado “Escola da Infância: Práticas e Fundamentos à luz da BNCC”, coordenado pelas OPs, com a colaboração dos CPs, para que articulassem os conteúdos do curso com as práticas cotidianas. O curso previa alguns encontros presenciais e outros a distância, por meio do Ambiente Virtual Colaborativo de Aprendizagem (Avamec).

Na referida formação, as professoras das creches da Rede de Ensino do Município de São Bernardo do Campo tiveram acesso aos conceitos teóricos e exemplos práticos da Escola

da Infância, que, em conjunto, estruturam o trabalho pedagógico pretendido para a faixa etária de 0 a 3 anos, como o brincar heurístico, cestos dos tesouros para os bebês, brincar com elementos naturais, documentação pedagógica etc.

Diante da pandemia do coronavírus SARS-CoV2 Covid 19 que, desde março de 2020, vem vitimando pessoas no mundo, o Decreto Municipal nº 21.111, de 16 de março de 2020 (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2020a), estabeleceu o estado de emergência no município e o documento denominado *Conversando sobre a rotina de bebês e crianças bem pequenas: das creches para as casas* (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2020f), apontou às famílias que as escolas do município, incluindo as creches, tiveram que aderir ao afastamento social.

Estamos vivenciando um momento bastante singular de nossa história, os bebês e as crianças bem pequenos não estão de férias, mas não estão frequentando as creches de nosso município, grande parte dos adultos também estão em casa, e as pessoas que se dirigem aos seus trabalhos necessitam se proteger, conforme orientações da Organização Mundial da Saúde. Certamente todos nós estamos sentindo saudade de nossa rotina! (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2020f, p. 4)

As creches passaram a atender virtualmente, interagindo com as famílias de forma síncrona e assíncrona. As educadoras, a fim de exercitar a escuta dos bebês, interagiram e propuseram vivências por meio de videochamadas, fotos e vídeos enviados pelas famílias. Tal ação nos remete a considerar a conceituação de escuta dentro da trajetória histórica da Educação de São Bernardo do Campo, inclusive no contexto pandêmico.

O documento *Uma Proposta Integrada para o Trabalho em Creches e EMEI's* (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992) não adota o termo *Escuta*, tal qual nos dispomos a pesquisar, contudo, suas orientações em relação ao trabalho com ciências fornecem indícios que se aproximam aos princípios envolvidos atualmente quanto aos campos de experiência, defendidos na BNCC, e à escuta infantil, conforme segue:

Precisamos levar cada criança a perceber que também é produtora de conhecimentos, estimulando-a para que tenha seus próprios pensamentos. [...] Dentro desse processo de desenvolvimento de conceito, o professor deve estar atento e consciente para que sua prática não se dirija ao ensino tradicional de conteúdos. O processo pedagógico deve estar de acordo com os conhecimentos anteriores da criança, permitindo-lhe a criação de novos observáveis. [...]. Ao selecionar as atividades é importante lembrar as que têm como objetivo as experiências de conhecimento físico, fornecendo oportunidades para que a criança aja sobre os objetos e observe como estes reagem. [...]. Nesse processo, o registro adquire importância fundamental. Deve-se representar as idéias, as previsões, as hipóteses das crianças através de desenhos, pintura, dramatização ou de relatos orais ou escritos, identificando-se as semelhanças e diferenças nas ideias iniciais, comparando-

as e comentando-as no decorrer do trabalho, percebendo o que foi confirmado ou modificado. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992, p. 112-113).

O documento *Caderno de Educação Municipal - Validação - Avaliação na Educação Infantil* (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004) ressalta que, em 1993, as crianças passaram a ser dispensadas uma hora mais cedo, um dia por semana, para que as professoras pudessem estudar a proposta curricular, recém-adotada, pois, apesar da observação docente ser a base da avaliação, os registros eram escassos e a intencionalidade não era clara a elas, precisando estudar e aprender como acontecia a aprendizagem por parte das crianças.

Seguindo nesta mesma esteira, o documento *Proposta Curricular Educação Infantil*, Volume II, Caderno 2 aponta que a prática de focar o olhar ao observar as crianças ganha grande importância, pois,

[...] ao assumir a observação como um instrumento metodológico, o educador passa a ter como postura a sistematização consciente do olhar a fim de tornar o processo de ensino-aprendizagem algo vivo, dinâmico, com sentido para todos que dele fazem parte: professores, alunos, pais, formadores [...]. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007, p. 187).

Também ocorre a defesa da utilização dos registros como apoio à sistematização das informações levantadas, potencializando a compreensão, por parte das professoras, de como as crianças constroem conhecimentos.

O material Aula 7 - EAD (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2020d), elaborado para a formação docente intitulada “Escola da Infância: Práticas e Fundamentos à luz da BNCC”, que ocorreu entre 2019-2020, trata em suas páginas iniciais sobre a escuta das crianças. O material ressalta que essa escuta precisa ser qualificada, acolhendo a diversidade de crianças e as infâncias. O adulto precisa reconhecer as diferentes formas de se expressar, considerando as linguagens por gestos, emoções, atitudes e também os silêncios. A professora precisa também documentar estas vozes infantis e refletir sobre seu fazer, buscando formas significativas de ampliar os saberes das crianças.

O documento reconhece que tal escuta atenta contribui para aprendizagens significativas das crianças e que organizar propostas a partir dos interesses e necessidades delas é desafiador, sem perder de vista o papel mediador do adulto.

O material Aula 8 - EAD (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2020e), que dá continuidade à formação dos docentes da Educação Infantil da rede de São Bernardo do Campo, afirma que a escuta das crianças realizada pela professora é fundamental, pois quanto mais se souber sobre o que as crianças desejam, suas formas de se expressar e o que sentem, mais

condições haverá de ampliar os saberes delas, colocando-as no centro do planejamento curricular, propiciando o seu desenvolvimento integral, organizando intencionalmente o ambiente educativo. Dessa maneira, o planejamento deve ser a partir da escuta atenta, levando em consideração também as observações planejadas e o registro reflexivo.

No início do contexto remoto, por conta da pandemia, a Secretaria de Educação lançou o documento *Conversando sobre a rotina de bebês e crianças bem pequenas: das creches para as casas* (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2020f), com o objetivo de compartilhar com as famílias as propostas e princípios que regem as rotinas das crianças dentro das instituições da rede para colaborar com as famílias em casa. Neste documento, encontramos os seguintes princípios que relacionamos à escuta dos bebês:

A primeira indicação que fazemos é para que os adultos estejam sempre atentos às linguagens das crianças, pois elas se comunicam de várias formas: pela linguagem do olhar, pela linguagem do gesto, pela linguagem do toque. As linguagens são aprendidas pelas crianças desde muito cedo nas interações que elas estabelecem com as pessoas e no meio que convivem, por isso a forma que nos relacionamos com as crianças ensina muitas coisas. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2020f, p. 5).

O Documento Orientador Complemento Agosto/2021 - Retorno presencial 100%, organizado para auxiliar as equipes escolares e de Orientação Técnica e Pedagógica no retorno presencial e facultativo das aulas no contexto da pandemia de Covid-19, considera a escuta das crianças, ao afirmar que,

Para a Educação Infantil, os Diários de bordo e os Relatórios referentes ao primeiro semestre elaborados pelos(as) professores(as) durante as interações com as famílias no contexto remoto, irão potencializar a observação e a escuta da criança, dando visibilidade às experiências vividas, sendo o ponto de partida para o acolhimento e o planejamento das ações que promoverão o bem estar das crianças, possibilitando sua inserção no cotidiano escolar e a participação nas atividades que serão propostas no contexto presencial. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2021, p. 14-15).

Desta forma, ao remontarmos o histórico das creches e a conceituação de escuta na trajetória educativa de São Bernardo do Campo, podemos considerar que, paulatinamente, ao longo do tempo, o olhar pedagógico foi se modificando, à medida que os profissionais e a sociedade foram pressionando as políticas públicas para investir na contratação de profissionais e na formação das equipes, transformando a forma destas considerarem e se relacionarem com os bebês, levando em consideração a escuta deles. Porém, não podemos desconsiderar que seja possível que a origem dessas instituições tenha deixado marcas em sua identidade,

influenciando na permanência contraditória da visão assistencialista nos dias atuais e, por consequência, afetando a relação entre educadoras e bebês no cotidiano da escola.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DA CRECHE “ACHADOUROS”, UNIVERSO DA PESQUISA

As informações da escola foram coletadas pela coordenadora pedagógica, pesquisadora desta dissertação, por meio de consulta ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) e por meio de seus conhecimentos como participante de parte da história desta unidade escolar, na qual atua há mais de 10 anos. Antes de caracterizar o cenário desta pesquisa, vale lembrar que, em 12 de maio de 1979, a creche pesquisada foi inaugurada como a primeira creche municipal que conseguia atender 35 crianças. Teve sua origem na luta social de membros da comunidade, que reivindicaram uma creche junto à administração municipal, pois estavam preocupados com as necessidades das mães trabalhadoras que precisavam de um espaço no qual cuidassem de seus filhos.

Não demorou muito para que os membros da comunidade percebessem que o espaço não atendia a demanda. Organizaram-se novamente, entre 1979 e 1989, junto à administração municipal, reivindicando a construção de uma nova creche no mesmo bairro que o primeiro prédio. Assim, a Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) “Achadouros” foi inaugurada, em 6 de novembro de 1989, subordinada ao Departamento de Promoção Social.

A opção por denominá-la de Creche “Achadouros” se deu também em virtude do projeto de formação desenvolvido desde 2013 sobre a Escola da Infância, em que as brincadeiras, as pesquisas, vivências e descobertas das crianças na área externa são muito defendidas. Para tanto, o investimento na vitalização do espaço denominado Gramado tem sido uma constante, plantando, por exemplo, árvores frutíferas e plantas de modo geral, a fim de atrair pássaros, bichos de jardim e elementos naturais para a exploração afetiva das crianças.

Manoel de Barros, um dos principais poetas contemporâneos, tem em seu texto “Achadouros” palavras que traduzem de forma poética a realidade que também se encontra no prédio da escola, um espaço relativamente pequeno pode ser maior que uma cidade para uma criança, conforme segue:

Achadouros

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como

acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. (BARROS, 2008, p. 58-59).

A Creche “Achadouros” iniciou atendendo 100 crianças e atualmente atende 110 crianças em tempo integral, dentre as quais 12 bebês da turma do Berçário final, juntamente com suas três educadoras, duas professoras e uma auxiliar em educação. Em 1991, a Creche “Achadouros” e as outras creches do município passaram para a Secretaria de Educação, desenvolvendo, a partir daí, um trabalho pedagógico cada vez mais intencional.

A Creche “Achadouros” se situa numa região periférica do município, sendo que, em seu entorno, a maior parte das casas é de alvenaria. Além do comércio na rua principal, há pequenos estabelecimentos, como bares, mercearias, salão de cabeleireiros e depósitos de material para construção. Há também igrejas católicas e evangélicas. Grande número de comércio regional, com várias barracas, com produtos diversos, lojas de roupas e calçados, maior variedade no setor de alimentação e produtos, academia, gerando empregos.

A maior parte das ruas, mesmo asfaltadas, é íngreme e estreita, o que faz a escola compreender a dificuldade de muitos pais ao levar e trazer seus filhos para a escola, principalmente nos dias de chuva. O transporte coletivo circula em pontos específicos, com itinerário restrito. O sistema público de coleta de lixo e a postura de parte dos moradores quanto ao armazenamento e descarte do lixo precisa ser melhorado. Há poucas áreas verdes e as existentes normalmente têm lixo espalhado. Possui poucas opções de lazer. Em 2015, foi entregue à comunidade as obras de urbanização e construção de unidades prediais habitacionais.

Figura 1 – Vista da comunidade do entorno da creche



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Prédio de alvenaria, a construção da creche é em formato de casa, com grandes salões que, aos poucos, foi se transformando para atender as demandas educativas. Foram ampliando o número de salas referências por meio de paredes feitas com divisórias de PVC e, por conta disso, algumas salas são mais ventiladas e iluminadas que outras. O prédio apresenta a seguinte estrutura física:

- a) 1 secretaria;
- b) 1 sala para dupla gestora – diretor e coordenadora pedagógica;
- c) 2 banheiros sociais;
- d) 1 banheiro infantil com oito vasos sanitários, dois chuveiros, dois trocadores e pia com quatro torneiras;
- e) 6 salas referências, sendo todas pintadas com cor palha:
 - sala nº 1: ocupada pela turma Berçário final – bebês a partir de 8 meses;
 - sala nº 2: ocupada pela turma Infantil I – crianças de 2 anos;
 - sala nº 3: ocupada pela turma Infantil II A – crianças de 3 anos;
 - sala nº 4: ocupada pela turma Infantil II B – crianças de 3 anos;
 - sala nº 5: ocupada pela turma Infantil II C – crianças de 3 anos;
 - sala nº 6: ocupada pela turma Infantil II D – crianças de 3 anos;(a sala referência de número 1 possui trocador anexo. Todas as salas abrem portas para área externa da escola);
- f) 1 cozinha;
- g) 1 despensa;
- h) 1 refeitório delimitado com paredes de gesso e 5 quadrados de vidros à altura dos adultos que possibilita observá-lo a partir do corredor que interliga o interior da escola - frente e fundos;
- i) 1 lavatório estilo coxinho, com quatro torneiras, próximo ao refeitório;
- j) 1 hall ao fundo da escola, utilizado para atividades de corpo e movimento, sobretudo em dias de chuva;
- k) 1 copa para funcionários;
- l) 1 lavanderia;
- m) 2 banheiros para funcionárias dentro da lavanderia;
- n) 1 sótão;

- o) 1 parque descoberto com piso em areia com duas árvores pinheiros e uma goiabeira, duas casinhas de Tarzan com escorregadores, dois escorregadores menores de metal, quatro balanças e um gira-gira;
- p) 1 espaço coberto com grades, próximo ao parque, usado como estacionamento de triciclos, depósito dos brinquedos de areia e brinquedos de movimentos como pneus;
- q) 1 lavatório estilo coxinho, próximo ao parque, com cinco torneiras;
- r) 1 gramado descoberto com duas casinhas de bonecas, dois balanços duplos, oito árvores, incluindo uma árvore primavera, uma jabuticabeira pequena, um ipê, uma amoreira, uma pitangueira;
- s) Jardim que acompanha a extensão do muro dos fundos da unidade escolar;
- t) 2 lousas em concreto nas paredes externas, próximas ao gramado e jardim;
- u) 1 espaço coberto (antigo estacionamento para 3 carros) para brincadeiras diversas, com balanço duplo de plástico instalado;
- v) 2 painéis de azulejos para pintura, um no espaço coberto e outro próximo ao gramado.

Apesar de não possuir salas de brinquedoteca ou sala multiuso, a creche conta com armários coletivos, devidamente etiquetados com materiais pedagógicos diversos. A escola não possui biblioteca, os livros são acomodados nas salas referência e existe um arquivo digital com a lista de todo o acervo e sala correspondente. Sempre que um novo material é adquirido é socializado à equipe.

A escola também não conta com sala dos professores ou sala para reuniões. Como a Secretaria de Educação permite dois agrupamentos para realização de HTPCs para as creches da rede, as professoras da Creche “Achadouros” são divididas em dois agrupamentos e se sentam uma do lado da outra em semicírculo na sala da direção da escola, que costumeiramente é compartilhada entre diretor e coordenadora pedagógica. Com a pandemia e os protocolos sanitários, a chefia da Secretaria de Educação tem autorizado que os encontros aconteçam de forma síncrona e assíncrona.

No segundo semestre de 2021, em parceria com a Secretaria de Educação, houve reforma no prédio: troca de todo o piso interno da escola e cerca no parque com alambrado, para que não haja acesso de animais.

Quanto aos recursos materiais, a creche possui cinco computadores: um para o diretor, um para a coordenadora pedagógica, dois para as oficiais da escola e um para os professores. A unidade escolar conta com *internet* Infovia que interliga os computadores das escolas

municipais da cidade e Secretaria de Educação; *internet* banda larga contratada pela APM da escola em 2019; um *notebook*; dois projetores, um retroprojetor; uma mesa de luz; sete televisores, sendo quatro *smart TV*; seis leitores de DVD; sete rádios portáteis, cinco caixas de som *bluetooth*, dois amplificadores, dois microfones (todos os equipamentos em boas condições).

Quanto aos recursos humanos, atualmente, a creche possui 31 funcionários, conforme quadro 2.

Quadro 2 – Funcionários da Creche “Achadouros”

CARGO/ FUNÇÃO	QUANTIDADE	HORÁRIO DE TRABALHO	PERÍODO DE FÉRIAS
Auxiliar de limpeza	05	6h30 às 15h30 7h às 16h 8h30 às 17h30	Janeiro
Auxiliar em educação	09	8h às 17h	Janeiro
Coordenadora Pedagógica	01	2ª, 3ª e 5ª das 8h30 às 17h30 4ª das 7h às 17h30 6ª das 10h às 17h30	Janeiro
Cozinheira	03	6h30 às 16h18 7h às 16h48	Janeiro
Diretor Escolar	01	2ª e 3ª das 7h às 16h 4ª das 7h às 17h30 5ª das 7h às 16h30 6ª das 7h às 13h	Janeiro
Oficial de escola	01	8h às 17h	Junho
Professora manhã	07	2ª, 5ª das 7h às 13h50 4ª das 7h às 18h 3ª e 6ª das 7h às 15h30	Janeiro
Professora readaptada	01	7h às 13h	Janeiro
Professora tarde	07	2ª, 5ª das 11h10 às 17h30 4ª das 7h às 18h 3ª e 6ª das 9h30 às 17h30	Janeiro

Fonte: Projeto Político-Pedagógico 2021 da Creche “Achadouros”.

O Estatuto dos profissionais da Educação de São Bernardo do Campo (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2013), no artigo 33, regula a jornada de trabalho a ser cumprida pelos servidores em atendimento à Educação Básica em 40 horas semanais. O artigo 40 trata das férias durante o mês de janeiro para os servidores que atuam diretamente com as crianças, além da direção e coordenação pedagógica da escola, em conformidade com o calendário escolar. Os profissionais do Quadro do Magistério Público Municipal e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal têm direito a recesso escolar de até 15 dias no mês de julho e de 24 a 31 dezembro, conforme deliberação da Secretaria de Educação para os diferentes cargos.

O artigo 58, no inciso II, afirma ser competência da SE, manter o número de profissionais necessários ao funcionamento das escolas, observando os critérios estabelecidos no anexo IV desta Lei, que dispõe: um diretor por unidade escolar; um coordenador pedagógico para as escolas que possuem uma ou duas modalidades de até 30 turmas durante o dia; um vice-diretor nas escolas com o mínimo de 14 turmas (a escola “Achadouros” não se enquadra neste perfil, por atender seis turmas, então nos deparamos, nesta unidade escolar, com a dupla gestora, o diretor e a coordenadora pedagógica); um oficial de escola para as escolas de Educação Infantil que atendem até 10 turmas, assegurando-se um por unidade escolar e, para os auxiliares em educação, a quantidade não é definida neste documento. Afirma que será regulamentada, observando, dentre outros critérios, as modalidades de ensino, espaço físico das escolas, número de turmas e alunos, necessidades educativas especiais. Neste documento, não se refere ao quantitativo estipulado à equipe de apoio à limpeza e nem à cozinha, que é atendida por empresa terceirizada.

O artigo 65 regulamenta o processo de remoção que é de livre participação do servidor da Educação Básica com titularidade, na forma de anos intercalados, entre os profissionais do Quadro do Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal a cada 2 (dois) anos.

Desta forma, a gestão da escola “Achadouros” organiza os horários dos profissionais, a fim de melhor atender as necessidades físicas e emocionais dos bebês e crianças ao longo do dia, respeitando, sobretudo, a estrutura organizativa da Secretaria de Educação.

Na Creche “Achadouros”, o atendimento previsto é de 110 crianças. As salas das turmas Infantil II são reduzidas para 20 crianças, pois o refeitório não comporta a capacidade estipulada no município, conforme quadro 3.

Quadro 3 – Organização das turmas da Creche “Achadouros”

TURMA	TOTAL DE CRIANÇAS POR TURMA	TOTAL DE CRIANÇAS POR PERÍODO	PERÍODO
Berçário final	12	12	Integral
Infantil I	18	18	Integral
Infantil IIA	20	20	Integral
Infantil IIB	20	20	Integral
Infantil IIC	20	20	Integral
Infantil IID	20	20	Integral
TOTAL DE CRIANÇAS		110	

Fonte: Projeto Político-Pedagógico 2021 da Creche “Achadouros”.

O documento Resolução nº 20 (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2015b) determina o parâmetro numérico para as turmas das creches da rede de ensino de São Bernardo do Campo que devem ser compostas das seguintes formas: Berçários, por 12 bebês; turmas de Infantil I, por 18 crianças; turmas de Infantil II, por 23 crianças – o que consideramos um número elevado de matrículas, sobretudo quando defendemos a escuta atenta e individualizada de bebês e crianças pequenas. Contudo, este número de atendimento costuma aumentar mais quando as famílias recorrem à Defensoria Pública, que emite a determinação judicial de matrícula. A mesma Resolução nº 20, no artigo 4º, considera a ampliação de até três bebês ou crianças pequenas por turma, quando por determinação judicial ou quando estes estão em comprovada situação de risco e em atendimento na rede de proteção.

Como vemos no quadro 3, na Creche “Achadouros”, são 20 crianças nas turmas de Infantil II, devido ao tamanho do refeitório que acomoda 18 crianças. Quando alguma dessas turmas está com sua capacidade total é preciso incluir cadeiras, deixando duas crianças sentadas bem próximas em uma das laterais sextavadas da mesa usada para refeições.

Outro ponto importante a ser considerado em relação ao parâmetro numérico é que a Resolução nº 20 (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2015b), no artigo 2º, considera a redução da turma em até cinco alunos, quando motivada por inclusão de aluno com deficiência, ficando facultada ao Departamento de Ações Educacionais, e este, por sua vez, não autoriza que a redução aconteça nas creches de São Bernardo do Campo, pois entendem que os bebês e crianças pequenas são dependentes por natureza e por todas as turmas contarem com um

auxiliar em educação. Nesse sentido, o desafio do exercício da escuta, no cotidiano na creche, do atendimento individualizado e subjetivo se intensifica mais.

Em 2021, por conta da pandemia, as crianças iniciaram o ano de forma remota. No mês de maio, a creche atendeu 25% por dia, durante quatro dias da semana e às sextas-feiras aconteciam as interações assíncrona e síncrona com crianças e suas famílias. Em agosto, o atendimento passou a contar com 100% das crianças, divididas em dois períodos, 50% na parte da manhã e 50% à tarde, em todos os dias da semana. E a partir de outubro passou a atender 100% das crianças em período integral. Contudo, em todas as fases, a frequência era facultativa às famílias, cabendo à escola realizar a busca ativa das crianças/famílias semanalmente e propiciar propostas virtuais a elas.

No início do ano, as professoras planejavam e lançavam propostas de forma síncrona e assíncrona. A partir de maio, só propostas assíncronas e síncronas às sextas-feiras, via grupos de *WhatsApp* das turmas e reuniões via plataforma *Google Meet*. A partir de agosto, a escola utilizou os canais *Blog e Facebook* da escola para lançar propostas ou compartilhar as experiências vividas na escola às famílias que optaram por não levar seus filhos.

Em 2021, ano em que realizamos a coleta de dados da presente pesquisa, observamos que quando se iniciou a fase presencial de atendimento aos bebês e crianças, ainda sob o contexto da pandemia, um dos protocolos adotados pela SE foi o uso de máscaras pelas crianças a partir dos 2 anos. Isso representou que um pouco mais de 80% das crianças (todas as turmas do Infantil II atendem crianças de 2 a 3 anos) passaram a utilizar máscaras na Creche “Achadouros”, utilizando-as o dia todo, retirando-as durante as refeições, momento em que as deixavam entre dois papéis toalhas sobre a mesa, e na hora do repouso em que as guardavam nas mochilas para pegar uma limpa (enviadas pelas famílias), no momento do despertar.

Notamos que este protocolo foi bastante desafiador, pois houve crianças que se recusaram a usar e as educadoras tiveram que realizar um trabalho de convencimento, ocorrendo choros com lágrimas e secreção; às vezes precisavam se acalmar chupando chupeta, tiravam as máscaras com frequência e as educadoras tinham que lembrar as crianças para colocar máscara ou ajudá-las, literalmente.

A quantidade de máscaras enviadas pelas famílias para realizar as trocas durante o dia também foi um problema. A SE enviou duas máscaras para cada criança no kit do uniforme escolar, mas foi preciso que as famílias comprassem máscaras suficientes para atender a demanda de receber da escola as máscaras usadas, lavá-las para o próximo dia ou ter estoque suficiente para enviar o quantitativo de quatro a cinco máscaras diariamente. Algumas vezes,

as professoras relataram receber máscaras limpas, mas úmidas e também receber as mesmas máscaras sujas do dia anterior, inviabilizando o uso delas, de acordo com os protocolos. Nesses casos, a escola compartilhava o problema com a família, orientando-a e oferecendo máscara descartável à criança, caso a família não tivesse máscaras secas e limpas para trazer à criança ao longo do dia.

A creche conta com quatorze professoras, duas por turma, uma para o período da manhã e a outra para o período da tarde, e duas que ficam para as substituições, uma para cada período, de acordo com o quadro 4.

Quadro 4 – Professoras da Creche “Achadouros”

Ordem	Situação funcional	Escolaridade		Admissão no MSBC	Início na escola
		Graduação	Pós-Graduação		
1	Estatutária	Pedagogia	Ensino das Artes	25/01/2012	02/02/2015
2	Estatutária	Pedagogia	Educação Infantil/ EJA	07/04/2008	25/02/2021
3	Estatutária	Pedagogia	_____	01/08/2017	02/02/2019
4	Estatutária	Pedagogia	Psicopedagogia/ Ensino lúdico	25/01/2012	02/02/2015
5	Estatutária	Pedagogia	Educação Infantil / Alfabetização e letramento	05/07/2018	08/02/2021
6	Estatutária	Pedagogia	Novas Tecnologias Educativas/ Cultura Afro-brasileira/ Psicopedagogia	01/08/2011	01/02/2021
7	Estatutária	Pedagogia	Psicomotricidade/ Ensino das Artes e a musicalidade	03/02/2014	08/02/2021
8	Estatutária	Pedagogia	Ludo-pedagogia	21/06/2011	02/02/2015
9	Estatutária	Pedagogia	Psicopedagogia	31/01/2011	31/01/2011
10	Estatutária	Pedagogia	_____	31/03/2008	02/02/2015
11	Estatutária	Pedagogia	Educação Inclusiva	31/01/2011	01/02/2013
12	Estatutária	Pedagogia	_____	31/01/2011	01/02/2013

13	Estatutária	Pedagogia	Artes visuais/ Educação Infantil	11/04/2011	04/02/2011
14	Estatutária	Pedagogia	Psicomotricidade/ Psicopedagogia	04/04/2011	02/02/2015

Fonte: Projeto Político-Pedagógico 2021 da Creche “Achadouros”.

O Estatuto dos profissionais da Educação de São Bernardo do Campo (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2013), no anexo IV, sob o quadro intitulado *Quadro do magistério público municipal*, regula o quantitativo de dois professores por regência de cada turma de atendimento na modalidade creche e, para o exercício de substituição, o correspondente ao percentual de até 20% do número de professores regentes.

As professoras que trabalham nas creches de São Bernardo do Campo possuem carga horária de trabalho de 40 horas semanais, distribuídas em 26h40 em regência no contato direto com as crianças. Para tanto, as docentes são divididas entre manhã e tarde, a fim de ter sempre uma professora junto às crianças durante as dez horas de permanência delas na escola.

O restante das horas de suas jornadas estão distribuídas da seguinte maneira: sete horas em Hora de Trabalho Pedagógico (HTP), em que as professoras planejam, escrevem os diferentes registros, preparam a documentação pedagógica, atendem os pais, realizam trocas com seus pares, participam de reuniões com a gestão da escola, participam de formações propostas pela SE, etc., três horas em Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), dedicado à formação coletiva das professoras da escola, sendo este momento formativo conduzido principalmente pela Coordenação Pedagógica, e três horas e vinte minutos em Hora de Trabalho Pedagógico em local de livre escolha (HTPL), em que as professoras podem escolher livremente o local de trabalho.

Quanto à habilitação para atuação no cargo de professor, o Estatuto dos profissionais da Educação de São Bernardo do Campo (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2013), Capítulo V, na seção III, define que seja em nível médio magistério, em Pedagogia ou normal superior.

Na Creche “Achadouros”, entende-se que a formação formal inicial não dá conta de desenvolver, nos futuros profissionais, as competências necessárias para o trabalho com bebês e crianças pequenas e que estes, ao passar no concurso público, estão munidos de bagagem teórica, mas é na formação permanente em serviço, considerando a prática pedagógica com seus pares, que as reais necessidades são pesquisadas e superadas, de forma transformadora e humanizadora.

Desta forma, devido à pandemia Covid-19, para além do estudo constante sobre o processo humanizador defendido pela Escola da Infância, a saúde emocional dos funcionários tem sido considerada pela dupla gestora, que têm buscado organizar propostas tais como: a palestra virtual “A saúde mental dos educadores em tempos de pandemia”, em que a professora Dra. Ligia C. A. Vercelli estabeleceu uma conversa com três equipes escolares da rede sobre a saúde mental neste tempo de rupturas, mas também de novas conexões. Foram propostas as visitas virtuais ao Instituto Inhotim, em Minas Gerais, ao Museu do Azulejo, em Porto (Portugal), ao Instituto Ricardo Brennand, em Pernambuco, e propostas para contemplar elementos da natureza, para que a equipe pudesse se expressar, distrair-se e aprender por meio de curiosidades sobre elementos culturais e naturais.

Como na Creche “Achadouros” as professoras cumprem o horário de HTP para realizar seus estudos, pesquisas e escritas de documentos em uma mesa comprida, acomodada no corredor estreito do hall da entrada da escola, pois na creche não há sala dos professores ou outro espaço alternativo como biblioteca, brinquedoteca ou sala multiuso que a equipe docente possa utilizar nesse horário, os desafios para cumprir protocolos de distanciamento impostos pelo contexto pandêmico foram grandes.

Assim, em 2021, quando aconteceu a coleta de dados da presente pesquisa, as professoras iniciaram suas atividades totalmente em *home office*, com recursos próprios, tais como água, luz, plano de internet banda larga, equipamentos tecnológicos como computador, celular, *tablet*, etc. e, a partir de maio, passou a atender os bebês e crianças de forma presencial. A chefia da Secretaria de Educação, após solicitações das equipes gestoras da rede, autorizou, de maio a agosto, que as professoras da rede realizarem suas tarefas no HTP em *home office* e os HTPCs podiam ser realizados com encontros síncronos e tarefas assíncronas, o que foi de grande valia para a segurança das docentes.

A partir de agosto, a autorização para cumprir o HTP em *home office* foi retirada e as equipes gestoras tiveram que organizar os horários de HTP das professoras nas escolas, de forma a escalonar horários e dias da semana, bem como organizar a acomodação delas, seguindo os protocolos sanitários vigentes. Na Creche “Achadouros”, que acolhe sete professoras por período, foi deliberado que se dividissem, utilizando a mesa comprida do hall de entrada e ocupassem alguma sala referência vazia até que a turma voltasse da atividade externa. Os HTPCs seguiram sendo cumpridos com atividades síncronas e assíncronas.

Neste ponto, optamos também por descrever resumidamente a rotina das docentes durante o contexto remoto e de um dia de atendimento presencial da Creche “Achadouros”, a

fim de compartilhar o contexto cotidiano da escola e da prática docente que compõem o lócus das considerações dos documentos autorais das professoras que, por sua vez, refletem as formações de que participam, as vivências e experiências com as crianças e a escuta por parte das educadoras.

Durante o contexto remoto pandêmico, em 2021, em que as educadoras estavam realizando o trabalho em *home office*, os canais de comunicação, aumento das interações e vínculos, entre elas e os bebês/crianças e suas famílias foram o *Blog* da escola, o *Facebook* e, sobretudo, as plataformas do aplicativo *WhatsApp* por turmas da escola, para propostas assíncronas, e *Google Meet*, para encontros síncronos.

As educadoras, em 2021, sob orientação da Secretaria de Educação, forneciam o planejamento docente antecipado às famílias, por meio do cronograma de propostas semanais e, a partir desta programação, gravavam vídeos, contando histórias e cantando músicas infantis, lançavam propostas, etc., disponibilizando-os para o acesso autônomo das famílias, e nos encontros síncronos conversavam, esclarecendo pontos e trocando informações sobre o bebê/criança, além de realizarem propostas em tempo real com os presentes nas salas virtuais.

O retorno das famílias em resposta às propostas das educadoras acontecia por meio de fotos e vídeos dos bebês e crianças e estas eram transformadas em documentações pedagógicas e devolvidas às famílias com explicações pedagógicas, configurando-se em um processo de formação às famílias para que também encontrassem sentido na disponibilização dos materiais do cotidiano de casa para o desenvolvimento dos bebês e crianças.

No contexto presencial, em um dia comum com as crianças, a creche inicia suas atividades bem antes do portão de acesso às crianças e seus familiares ser aberto. As primeiras funcionárias iniciam suas tarefas para que as crianças sejam recebidas de forma acolhedora, as da limpeza limpam as salas referências e a área externa e as da cozinha começam o preparo do que será servido no café da manhã. As professoras entram às 7h, cumprindo 30 minutos de sua jornada de HTP para, sobretudo, preparar a sala com brinquedos e materiais para a acolhida dos bebês e crianças.

Às 7h30, o portão é aberto para a entrada até às 8h da manhã. Na Creche “Achadouros”, antes de acontecer o fechamento das escolas para distanciamento social por conta da pandemia Covid-19, os pais costumavam entrar na escola, durante este período, levar seus filhos até as salas referências, deixar os pertences dos bebês ou crianças lá e acompanhá-los até o refeitório da escola; serviam café da manhã a eles, podiam acompanhar o cardápio no quadro imantado e

ilustrado com fotos, para saber o que seria servido às crianças ao longo do dia e as acompanhavam até as respectivas salas novamente.

Contudo, desde que houve o retorno presencial em uma das fases do contexto pandêmico, as crianças são recebidas junto com suas famílias pelo diretor, pela professora readaptada que trabalha na secretaria da escola e uma funcionária de apoio à limpeza, é aferida a temperatura tanto do bebê/criança quanto de seu acompanhante que, após aferição, circulam a escola pela área externa até a sala referência do bebê/criança, uma vez que cada turma que a escola atende tem uma porta voltada para a área externa, e se despedem rapidamente.

Assim como todas as creches da rede de ensino de São Bernardo do Campo, as professoras da manhã recebem as crianças sozinhas até as 8h, quando chegam os auxiliares de educação. Mas, na Creche “Achadouros”, na turma do Berçário, um dos auxiliares que cumpre a função de volante/apoio inicia sua jornada às 7h45min para ajudar na acolhida dos bebês, oferecendo colo aos mais chorosos no momento da separação do membro da família e às 8h entra o auxiliar em educação fixo da turma. Na maioria dos dias, um dos três auxiliares em educação volantes permanece na turma do Berçário, ausentando-se quando vai substituir faltas do auxiliar em educação de outra turma ou em momentos de picos de tarefas, como almoço, trocas de fraldas, etc.

No contexto da pandemia, o café da manhã ou colação passou a ser servido após a entrada de todos os bebês e crianças, iniciando a partir das 8h15, indo duas turmas por vez ao refeitório, atendendo a sua capacidade que é de até quarenta crianças. Tendo a escola seis turmas, a colação acontece em três blocos de atendimento com cerca de vinte minutos de duração.

Costumeiramente, após a brincadeira de acolhida e café da manhã, as turmas organizam as rodas de conversa e história com diferentes recursos, chamada com fotos e planejamento ilustrado do dia. As professoras planejam propostas ou desenvolvem pesquisas com os bebês e crianças por meio de atividades sequenciadas, considerando materiais que melhor atendam suas intenções pedagógicas, elencadas a partir das observações e escutas e espaços que a turma vai frequentar a cada dia; contudo, este é um planejamento flexível, buscando contemplar a concepção de infância defendida pela escola, em parceria com a auxiliar da turma, professora da tarde e famílias.

A Creche “Achadouros, por ter poucas opções de espaços alternativos para além da sala referência e área externa e ter um refeitório que comporta apenas duas turmas por vez, ainda organiza grade de horários e espaços para que todas as turmas consigam passar tempo fora da

sala referência, e as professoras fazem seus planejamentos da rotina de acordo com essa organização.

Nas áreas externas, no parque de areia, gramado e espaço lúdico, as crianças costumam brincar mais livremente, explorando os brinquedos e elementos naturais ali dispostos. Contudo, no gramado, onde há árvores, folhas e flores, acontece naturalmente a visita de pássaros, bichos de jardim, etc. E este espaço tem sido utilizado como fonte de pesquisas espontâneas e planejadas pelas turmas.

As propostas promovem boas oportunidades de escuta e costumam ser fonte de vários registros docentes, que são a base para reflexões significativas durante a produção documental autoral delas.

Dentre as propostas planejadas por elas, dentro da sala referência ou fora dela, estão: O brincar heurístico, bandejas de experimentação, contato com materiais espelhados, brincadeiras simbólicas com formas variadas de apresentação, leitura autônoma por meio de manuseio de livros, artes plásticas, contato com diferentes texturas, contato com materiais não estruturados, contato com elementos naturais, contato com imagens impressas, incluindo as fotografias dos próprios bebês e crianças, propostas de corpo e movimento, propostas envolvendo músicas, propostas com modelagem, contato com recursos tecnológicos (*smart TV*, retroprojetor, mesa de luz, lanternas, *notebook*, projetor, binóculos, lupas, caixas de som, etc.), construção com blocos de madeira de diferentes tamanhos, jogos de montar ou construir, jogos tipo quebra-cabeça e com outros desafios, etc.

Na creche também existe um trabalho muito intenso e intencional, por parte das professoras, para o desenvolvimento da oralidade; seguindo e respeitando o ritmo do bebê/criança, acontece a verticalidade dele, quando começa a andar e o desfralde; aprendizagem procedimental de uso dos materiais cotidianos de nossa cultura, como a utilização do uso da colher, por exemplo; desenvolvimento da autonomia, como se deslocar de um ponto a outro sozinho, vestir-se ou alimentar-se sozinho; apresentação e/ou ampliação de conhecimento de mundo, quando apresentam uma fruta nova ou algum animal desconhecido, mesmo que por foto ou vídeo, etc. E, nesse processo, cada bebê/criança vai construindo sua identidade.

A partir das 10h, inicia-se o horário de almoço. Antes de se dirigir ao refeitório, as educadoras lavam as mãos dos bebês e crianças. De forma similar ao que acontece no horário do café da manhã, as turmas vão ao refeitório, com intervalo de trinta minutos entre elas.

Após o almoço, há o preparo para o repouso, com a troca de fraldas e, antes da pandemia, a escovação dos dentes. O preparo das salas referências para o repouso acontece durante o

almoço, com limpeza das salas e distribuição de colchonetes com lençóis numerados para cada criança deitar sempre no mesmo colchão.

Após tirar os sapatos e distribuir as chupetas, para quem as usa, as educadoras ajudam as crianças a relaxar e, se desejarem, adormecer. Para tanto, é preparado o ambiente, escurecendo a sala, apagando a luz, utilizando músicas e nanando os bebês e crianças que solicitam. No horário de repouso, inicia-se a hora de almoço das educadoras, que se revezam, permanecendo ao menos um responsável com os bebês e crianças pequenas.

Após o repouso, que dura em média de uma hora e meia a duas horas, acontece o despertar da creche, colocando os sapatos, fazendo a troca de fraldas e roupas quando acontece escape de xixi durante o sono, ofertando banheiros, higienizando as mãos e iniciando a ida ao refeitório, na mesma lógica das demais refeições para a oferta da fruta do dia como lanche, tendo início a partir das 13h30, com intervalo de vinte minutos entre as turmas.

Após o lanche, as professoras recorrem aos seus planejamentos, com as propostas intencionalmente selecionadas nos diferentes espaços, seguindo também a organização coletiva para uso dos espaços da escola. Planejam, utilizando os materiais da instituição, em parceria com auxiliar em educação, com a professora da manhã e famílias.

A partir das 15h10, inicia-se o preparo para o jantar, com a troca de fraldas e higienização das mãos. Seguem a mesma lógica organizativa das outras refeições, sendo que o intervalo entre as turmas na utilização do refeitório para este fim é de vinte e cinco minutos.

Na sequência, inicia-se o preparo para a saída das crianças e bebês. Enquanto estas brincam ou participam de alguma proposta mais calma, as educadoras trocam suas camisetas, ajeitam os cabelos e as agasalham, se necessário.

Às 17h, o portão é aberto para a saída das crianças, simultaneamente com a saída dos auxiliares em educação. A chegada dos responsáveis pode acontecer de forma paulatina, pois o período de saída se estende até as 17h30. Cada pessoa que entra tem a temperatura aferida, antes de se dirigir pelo lado de fora da escola até a sala referência do bebê ou criança. Antes de sair o bebê ou criança também passa por aferição de temperatura, conforme protocolo sanitário.

Além do contato diário nos momentos de entrada e saída, a escola programa quatro reuniões ao longo do ano. Durante o contexto pandêmico, o estreitamento das relações e a parceria pedagógica entre escola e famílias aconteceram nos encontros síncronos e assíncronos.

É importante ressaltar que a descrição da rotina foi realizada de forma sintetizada, não fazendo jus às complexas relações cotidianas presentes em cada turma, pois esta é formada por

um conjunto de pessoas que têm sentimentos e necessidades diferenciadas. Crianças e bebês choram, entram em conflitos entre si, passam mal, ficam com febre, etc.

As educadoras, por sua vez, além de propor vivências/experiências a elas, precisam estar disponíveis para fazer as mediações, acompanhá-las ao banheiro, trocar fraldas, dar banho, etc., sempre que se fizer necessário, tendo, nesses momentos, sua presença, no grupo, interrompida, interferindo na escuta e registros fotográficos ou vídeos, truncando assim o processo educativo intencional; por outro lado, conseguem acompanhar e dar apoio de forma mais individual à criança que está sendo “socorrida”, aumentando o vínculo afetivo com ela. Desta forma, as docentes costumam buscar estratégias para escutar cada bebê ou criança dentro de sua especificidade, tanto de forma individual como coletivamente, e acompanhar o desenvolvimento de cada um com dinamismo homérico.

A creche conta com seis auxiliares em educação, uma fixa por turma, e três auxiliares volantes, que ficam à disposição para apoio e substituições, conforme quadro 5.

Quadro 5 – Auxiliares em educação da Creche “Achadouros”

Ordem	Situação funcional	Escolaridade		Admissão no MSBC	Início na escola
		Graduação	Pós-Graduação		
1	Estatutária	Pedagogia Fisioterapia	_____	11/10/2012	04/02/2021
2	Estatutária	Pedagogia	_____	11/03/2007	03/03/2007
3	Estatutária	Pedagogia	_____	04/06/2018	04/02/2020
4	Estatutária	Pedagogia	_____	25/01/2012	03/02/2016
5	Estatutária	Pedagogia Administração	_____	20/06/2009	03/02/2014
6	Estatutária	Pedagogia	_____	13/02/2014	03/02/2020
7	Estatutária	Pedagogia	_____	21/06/2010	02/02/2015
8	Estatutária	Letras Gestão financeira	_____	19/09/2016	03/02/2020
9	Estatutária	Pedagogia Letras	_____	09/06/2008	03/02/2014

Fonte: Projeto Político-Pedagógico 2021 da Creche “Achadouros”.

No Estatuto dos profissionais da Educação de São Bernardo do Campo (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2013), no anexo IV, sob o quadro intitulado *Quadro de apoio administrativo, educativo e operacional*, há a descrição do quantitativo dos profissionais dessas áreas; contudo, dos auxiliares em educação não há quantidade específica. Diz que será regulamentado pela SE, observando, entre outros, o número de alunos, número de turmas, modalidades de ensino, espaço físico das escolas, demandas com necessidades educativas especiais.

Na Creche “Achadouros”, regularmente, há um auxiliar em educação fixo em cada turma e três denominados de volantes para apoiar nas demandas das rotinas das turmas, ficando a critério organizacional da dupla gestora ou substituição ao auxiliar em educação fixo, caso este profissional falte.

O Estatuto dos profissionais da Educação de São Bernardo do Campo (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2013), no Capítulo VI, seção III, regula a formação em Educação Básica - Nível Médio, com evolução profissional prevista em nível de habilitação técnica, cursos técnicos específicos e curso superior para a atuação dos auxiliares em educação no quadro de apoio das escolas da rede de ensino.

Os auxiliares em educação que trabalham nas creches de São Bernardo do Campo cumprem carga horária de trabalho de 40 horas semanais e, costumeiramente, cumprem-nas das 8h às 17h, atuando diretamente com as crianças durante todo este período. Para além do trabalho que exige muito do físico continuamente, não possuem, em sua jornada, tempo para formação, pesquisa, troca com seus pares ou tempo para refletir intencionalmente sobre sua prática. Participam das reuniões iniciais do ano letivo e das reuniões pedagógicas esporádicas, que alteram em número a cada ano letivo. De acordo com as indicações quantitativas na organização do calendário, por parte da SE, cada unidade escolar da rede escolhe a data de quando fazer a reunião pedagógica, seguindo alguns critérios, como ser de segunda ou sexta-feira, quantas por semestre, etc.

Internamente, portanto, cada escola busca formas de compartilhar com estes profissionais os processos formativos das professoras, estabelecendo uma formação específica, de acordo com a sua necessidade formativa, bem como atualizando-os quanto aos combinados cotidianos que organizam as relações dentro do espaço escolar.

Na Creche “Achadouros”, há uma turma virtual na plataforma *Google classroom* para compartilhar todos os materiais utilizados nas formações, incluindo os registros realizados a cada encontro de HTPC. Estes são realizados por duas professoras, uma que trabalha no período

da manhã e outra à tarde. Para tal tarefa, existe uma organização interna, a fim de que se revezem para a escrita. Este material fica disponível ao longo do ano e há o incentivo para o acesso.

Também é muito utilizado o grupo *WhatsApp* da escola para recados, comunicados, tomadas de decisões coletivas, uma vez que todos os auxiliares em educação, professoras e demais funcionários estão inseridos no grupo, instituído a partir do contexto pandêmico em 2020, quando passamos a trabalhar em *home office* e foi dado continuidade a esta ferramenta mesmo voltando ao contexto presencial pela sua funcionalidade, tornando-se um potente espaço democrático.

Especificamente na escola “Achadouros”, acompanha-se estes profissionais galgando ascensão profissional na área, buscando formação em nível de graduação e participando, na sequência, de concursos públicos para professores em São Bernardo do Campo e nos diferentes municípios circunvizinhos, sendo bem-sucedidos.

A creche conta com cinco funcionários de apoio à limpeza, conforme quadro 6.

Quadro 6 – Equipe de apoio à limpeza da Creche “Achadouros”

Ordem	Situação funcional	Escolaridade		Admissão no MSBC	Início na escola
		Graduação	Pós-Graduação		
1	Estatutária	Fundamental II incompleto	_____	01/07/2005	01/07/2005
2	Estatutário	Ensino médio	_____	08/11/2005	31/05/2021
3	Estatutária	Ensino médio	_____	08/01/2005	02/08/2021
4	Empresa Terceirizada	Ensino médio	_____	_____	02/08/2021
5	Empresa Terceirizada	Ensino médio	_____	_____	02/08/2021

Fonte: Projeto Político-Pedagógico 2021 da Creche “Achadouros”.

Durante as diferentes fases de atendimento às crianças no contexto da pandemia, a equipe concursada não deixou de trabalhar presencialmente. Enquanto a equipe docente estava trabalhando em *home office* e realizando atendimento às crianças e suas famílias de forma remota, a equipe de apoio à limpeza estava zelando pela limpeza e higienização dos diferentes espaços, bem como fazendo as adequações na organização dos mobiliários e materiais pedagógicos, seguindo orientações da SE quanto aos protocolos sanitários.

Com o início das funcionárias da empresa terceirizada, os trabalhos foram divididos, sob orientação da SE, da seguinte forma: funcionários concursados iriam cuidar mais especificamente da higienização para prevenção contra o coronavírus, passando álcool nas maçanetas, interruptores de luz, brinquedos utilizados pelas crianças, tatames de etileno acetato de vinila (EVA) onde crianças se sentam com mais frequência, colchões e lavagem das toalhas e roupas de cama, reposição de álcool em gel nos *dispensers* e reposição de papel toalha nos espaços. Enquanto que as duas funcionárias da empresa terceirizada se dedicam à limpeza de todos os ambientes, internos e externos.

Quanto à formação dessa equipe, a empresa terceirizada faz treinamentos esporádicos, sobretudo em época de férias escolares. No cotidiano, o diretor atua diretamente com a equipe concursada e em parceria com a supervisora da dupla terceirizada, organizando as orientações e esclarecimentos em contexto. As funcionárias estão inseridas no grupo *WhatsApp* da equipe “Achadouros”, no qual acontecem muitos combinados em relação ao cotidiano da escola, acompanhando, assim, o dinamismo pedagógico existente, e participam ativamente das reuniões pedagógicas em companhia dos demais membros da equipe escolar.

A cozinha da creche conta com três funcionárias de uma empresa terceirizada, conforme quadro 7.

Quadro 7 – Cozinheiras da Creche “Achadouros”

Ordem	Situação funcional	Escolaridade		Admissão no MSBC	Início na escola
		Graduação	Pós-Graduação		
1	Empresa Terceirizada	Fundamental incompleto	_____	_____	2019
2	Empresa Terceirizada	Ensino médio	_____	_____	18/07/2016
3	Empresa Terceirizada	Ensino médio	_____	_____	2021

Fonte: Projeto Político-Pedagógico 2021 da Creche “Achadouros”.

O setor de alimentação da Secretaria de Educação organiza o cardápio, fornecendo a matéria-prima para preparo, e as cozinheiras preparam, seguindo o cronograma alimentar.

Além de participar no grupo *WhatsApp* da equipe “Achadouros” e participar ativamente das reuniões pedagógicas, a supervisora da empresa terceirizada as treina e as acompanha

semanalmente quanto ao padrão de qualidade, limpeza do espaço e estoque, além do controle dos protocolos sanitários estabelecidos devido à Covid-19, em parceria com o diretor escolar.

Antes da pandemia, as crianças das turmas do Infantil II, de 2 a 3 anos, iam até o balcão térmico e, com auxílio de suas educadoras, serviam-se autonomamente; contudo, após o contexto pandêmico, as crianças recebem os pratos prontos com a comida, servidos pelas cozinheiras, saindo da panela, de dentro da cozinha, de dois em dois, para as educadoras, que repassam às crianças.

No segmento administrativo, a creche conta com um oficial de escola, uma professora readaptada, o diretor escolar e a coordenadora pedagógica.

Quadro 8 – Segmento administrativo da Creche “Achadouros”

Ordem	Situação funcional	Escolaridade		Admissão no MSBC	Início na escola
		Graduação	Pós-Graduação		
1	Estatutário	Jornalismo	Jornalismo cultural	21/06/2010	23/03/2016
2	Estatutária	Pedagogia	_____	07/05/2007	16/10/2018
3	Estatutário	Pedagogia	Educação Infantil Educação ambiental	17/05/2011	03/02/2021
4	Estatutária	Pedagogia	Educação Infantil Didática Supervisão escolar Matriculada no Stricto Sensu Mestrado	15/03/1993	03/02/2010

Fonte: Projeto Político-Pedagógico 2021 da Creche “Achadouros”.

A escola se classifica como democrática participativa. A dupla gestora procura escutar a equipe escolar, as famílias e os colegiados, incentivando e buscando espaços para que as pessoas participem, posicionem-se e sugiram.

Durante o isolamento social, em função da pandemia, as orientações da Secretaria de Educação eram transmitidas via *e-mail* institucional da escola e o oficial administrativo encaminhava para os *e-mails* pessoais, de acordo com a demanda.

Entre os dias 23 a 31 de março de 2020, as equipes gestoras e funcionários de apoio e administrativos foram convocados a trabalhar presencialmente para entregar cestas básicas às famílias que recebiam bolsa-família.

Para facilitar a comunicação entre a equipe escolar, desde abril de 2020, foi formado o grupo *WhatsApp* com o nome da escola e, desde então, este tem sido um importante canal para recados, indicações formativas e combinados entre os funcionários.

A partir de sábado, 25 de abril, as mesmas equipes trabalharam para entregar o “Cartão merenda” aos responsáveis pelos alunos da Rede Municipal de Ensino, de acordo com a Lei municipal nº 6.894, de 24 de abril de 2020 (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2020C).

A partir de junho de 2020, a equipe do quadro administrativo e de apoio à limpeza foram convocadas pela SE a retornar ao trabalho presencial; contudo, a coordenadora pedagógica, por possuir comorbidade, foi desobrigada de tal retorno, o que aconteceu após a segunda dose da vacina no final de maio de 2021.

No mesmo mês, as famílias foram organizadas em grupos *WhatsApp*, de acordo com as respectivas turmas da escola e os colegiados APM e Conselho Escolar foram alocados em um único grupo. Mesmo com o retorno das aulas em contexto presencial, em 2021, a comunicação por *e-mails* e grupos por *WhatsApp* continuam, uma vez que as conversas assíncronas têm agilizado a transmissão de recados e tomadas de decisões.

A dupla gestora é composta pelo diretor e coordenadora pedagógica, que dividem uma mesma sala. O lado positivo desta organização é que ambos conseguem compartilhar o andamento da escola e tomar e dividir a responsabilidade de colocar em prática as ações previstas pelos colegiados e a formação contínua em serviço; contudo, cada um tem sua rotina, conforme quadro 9 e 10.

Quadro 9 – Ações do diretor escolar

ATIVIDADES DIÁRIAS	ATIVIDADES SEMANAIS	ATIVIDADES MENSAIS
<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e encaminhamentos de redes, informativos e <i>e-mail</i>; - Considerações das múltiplas demandas com a CP e encaminhamentos; - Orientações e esclarecimento de dúvidas no grupo de <i>WhatsApp</i> dos 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar com a CP a agenda da semana com tarefas, reuniões, pesquisas, etc. no grupo de <i>WhatsApp</i> dos funcionários; - Planejamento dos HTPCs da semana em parceria com a CP; - HTPC professores aberto à 	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas de presença; - Reunião de APM e Conselho de Escola; - Acompanhamento e apontamentos para planilha de comunicação docente e geral.

<p>funcionários;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento dos grupos das turmas de <i>WhatsApp</i>; - Análise das produções realizadas pelos educadores para postagens nos grupos das turmas de <i>WhatsApp</i>, <i>Blog</i> e <i>Facebook</i> - Orientações individuais sobre demandas diárias dos educadores via <i>WhatsApp</i>; - Troca de experiências com colegas via <i>WhatsApp</i> 	<p>equipe;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Providências a partir dos combinados HTPC; - Estudo pessoal; - Escrita de documentos diversos - Leitura dos diários de bordo; - Reunião com OP Carol caso tenha demanda; - Reunião com educadores ou equipe de apoio – caso tenha demanda; - Demandas referentes à manutenção do prédio. 	
--	---	--

Fonte: Projeto Político-Pedagógico 2021 da Creche “Achadouros”.

O diretor da escola foi nomeado no final de 2019, sendo-lhe atribuído uma escola que atendia Educação Infantil de 3 a 5 anos e algumas turmas de creche, pouco antes de começar a pandemia. Antes, era professor que trabalhava no laboratório de informática em uma Escola do Ensino Fundamental e de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da própria rede de Ensino de São Bernardo do Campo.

Como era recém-ingresso do concurso para diretores, não tinha titularidade, sendo obrigado a participar da remoção ao final de 2020. Assim, iniciou o trabalho na Creche “Achadouros” no começo de 2021, sem muita experiência em gestão e na etapa creche, em pleno contexto de pandemia, acompanhando alguns funcionários trabalhando presencialmente e a equipe docente e a coordenadora pedagógica em *home office*. Entendemos que tenha sido muito desafiador, para ele, orquestrar todas as demandas com pouca experiência no cargo de diretor, em uma instituição que atende exclusivamente educandos de 0 a 3 anos, com profissionais pouco conhecidos, em um espaço em que não estava familiarizado.

Nesse sentido, o aplicativo *WhatsApp* foi um excelente suporte de comunicação não só entre os membros da equipe, mas também como um recurso acessível à maioria das famílias. Para as demandas administrativas, tais como a busca ativa realizada continuamente pela escola ou solicitação de documentos por parte das famílias, foi implantado o *WhatsApp Business*,

tendo o diretor e o oficial da escola como administradores, utilizando o número fixo da escola. Mas havia também o grupo de *WhatsApp* da Creche “Achadouros”, em que todos os membros da equipe estavam inseridos, tendo o diretor e a coordenadora pedagógica como administradores, e os grupos de *WhatsApp* das turmas, em que as educadoras e o diretor eram administradores para assuntos pedagógicos, como envio de propostas e fotos e vídeos das crianças.

Outra demanda intensa para o diretor escolar foram as providências frente aos casos de suspeita ou confirmação de Covid-19 entre profissionais e crianças na unidade escolar, encaminhando para médico e testagem e saber do setor de monitoramento se as pessoas que dividiram espaço com eles eram ou não contactantes, além de organizar as famílias envolvidas e organizar o quadro de substituições docentes.

Quadro 10 – Ações da coordenadora pedagógica

ATIVIDADES DIÁRIAS	ATIVIDADES SEMANAIS	ATIVIDADES MENSAIS
<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e encaminhamentos de redes, informativos e <i>e-mail</i>; - Considerações das múltiplas demandas com o diretor e encaminhamentos; - Orientações e esclarecimento de dúvidas no grupo de <i>WhatsApp</i> dos funcionários; - Acompanhamento dos grupos das turmas de <i>WhatsApp</i>; - Observação da prática educativa presencial; - Análises das produções realizadas pelos educadores para postagens nos grupos das turmas de <i>WhatsApp</i>, <i>Blog</i> e <i>Facebook</i>; 	<ul style="list-style-type: none"> - Compartilhamento da agenda da semana com tarefas, reuniões, pesquisas, etc. no grupo de <i>WhatsApp</i> dos funcionários; - Planejamento dos HTPC - Hora de trabalho pedagógico coletivo da Semana; - Preparo de materiais para HTPC; - HTPC Professoras; - Providências a partir dos combinados HTPC; - Estudo pessoal; - Escrita de documentos diversos; - Leitura dos Diários de bordo e devolutivas por escrito (revezamento quinzenal entre professoras, três turmas por semana e 	<ul style="list-style-type: none"> - Encontros formativos entre CPs e 03 OPs; - Participar das reuniões da APM e do Conselho de escola; - Planejamento, organização e acompanhamento dos sábados letivos - Acompanhamento das reuniões com pais/responsáveis e educadores, sempre que agendada.

<ul style="list-style-type: none"> - Orientações individuais sobre demandas diárias dos educadores via <i>WhatsApp</i>; - Troca de experiências com colegas CPs via <i>WhatsApp</i>; - Acompanhar o horário da saída das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> auxiliares em educação que desejam continuar com essa ação); - Reunião com educadores ou equipe de apoio – caso tenha demanda; - Acompanhar os HTPs - hora de trabalho pedagógico das professoras. 	
---	--	--

Fonte: Projeto Político-Pedagógico 2021 da Creche “Achadouros”.

A coordenadora pedagógica começou a trabalhar na Creche “Achadouros” em 2010, quando passou no primeiro concurso do cargo, que ocorreu ao final de 2009. Na época, já possuía experiência como formadora docente, pois era professora que respondia pela coordenação de uma escola que atendia Creche, Educação Infantil de 3 a 5 anos e Ensino Fundamental desde 2007.

Por ser comórbida, tendo diabetes e bronquite asmática, não retornou ao trabalho presencial quando a SE convocou o quadro administrativo em junho de 2020, o que só aconteceu ao final de maio de 2021, após ter tomado as duas doses da vacina contra o coronavírus SARS-CoV-2 Covid-19 e esperado o prazo de 14 dias para iniciar a imunização da segunda dose, realizando as formações docentes, todo o acompanhamento pedagógico e realizando parceria com o diretor recém-chegado à escola de forma remota, em *home office*.

A coordenadora pedagógica acompanha o trabalho docente e realiza formações individuais e coletivas. Faz devolutivas, a fim de sensibilizar para a escuta, destacando elementos dos registros das professoras e trazendo referenciais teóricos, relacionando-os às narrativas das observações das práticas descritas nos documentos autorais delas, tais como diário de bordo, relatórios individuais e toda a documentação pedagógica.

Um dos principais desafios frente à realidade imposta pela pandemia foi estabelecer comunicação educativa eficaz a distância, de forma remota, em especial com as famílias, que passaram a realizar a mediação do processo de ensino-aprendizagem dos bebês e crianças, guiados pelas professoras, utilizando sobretudo o aplicativo *WhatsApp*. Para tal ação, a equipe docente utilizou recursos próprios, tais como celular, dados de internet, computador e *notebook*, sem receber nenhum suporte financeiro ou recursos tecnológicos por parte da Secretaria de Educação, além do cadastro e formação para uso do “*Gsuite for Education*” da gestão e educadores.

Mesmo com o distanciamento social obrigatório, por conta da pandemia, o trabalho voltado para a valorização e o desenvolvimento dos vínculos afetivos com bebês e crianças e seus familiares, bem como a certeza que as aprendizagens dos bebês e crianças são construídas pelas vivências e experiências, aprendendo por meio dos sentidos, contato com a natureza e contato com a cultura cotidiana, continuaram. Desta forma, as professoras tiveram que desenvolver habilidades para estabelecer comunicação com os adultos/famílias, formando-os para transmitir seus planejamentos e delegar às famílias propostas significativas que dessem conta de tal perspectiva pedagógica aos bebês e crianças pequenas, no contexto domiciliar, de forma remota.

Diante de tal desafio, utilizando também recursos tecnológicos pessoais, a coordenadora pedagógica buscou formas alternativas para orientar e formar as educadoras para não perderem o foco de seus objetivos sobre a relação com bebês e crianças e suas famílias durante o contexto remoto, utilizando sobretudo o aplicativo *WhatsApp* para acompanhar e dar suporte ao processo educativo neste contexto. Mesmo com o retorno ao contexto presencial, o aplicativo continuou sendo uma ótima ferramenta a serviço educacional, associado a outras plataformas e recursos tecnológicos na Creche “Achadouros”.

As escolas de São Bernardo do Campo contam com uma Equipe de Orientação Técnica (EOT): psicóloga, fonoaudióloga, assistente social, fisioterapeuta e terapeuta educacional. A escola solicita acompanhamento quando há caso específico com alguma criança ou quando necessita de formação às docentes pela profissional/especialista. A equipe vai até a escola para orientações e acompanhamento, observa a criança em contexto junto a sua turma referência e dá orientações para as professoras e coordenação pedagógica.

Durante a pandemia, a equipe se reuniu com a gestão para saber se havia casos para indicação. A psicóloga fez um encontro com a equipe da escola para dar suporte emocional; a assistente social ajudou a realizar a busca ativa das crianças em que a escola não conseguiu contato. Em 2021, a fonoaudióloga realizou formação para os educadores e para as famílias sobre desenvolvimento da fala. A psicóloga, a fonoaudióloga e a orientadora pedagógica têm oferecido suporte à dupla gestora, abrindo espaço de escuta e reflexão uma vez ao mês.

3 A ESCUTA DOS BEBÊS NA CRECHE: COMO É POSSÍVEL?

[...] não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. (FREIRE, 1996, p. 113).

Esta seção objetiva conceituar e apresentar o que diferentes autores entendem por escuta e escuta infantil, trazendo falas das educadoras participantes da pesquisa, para estabelecer um diálogo entre teoria e prática, discorrendo como, por que e para que devemos escutar os bebês.

Na mesma lógica de nos referir ao quintal da escola para nomear a escola de “Achadouros”, extraído do texto de Manoel de Barros, pois este é um lugar rico para encontrar elementos naturais que fomentem curiosidade e pesquisa nos bebês e suas educadoras, optamos por denominar as educadoras por nomes de árvores, entendendo que estas são robustas e fontes de vida, podendo oferecer conforto e alimentos às diversas espécies, e os bebês foram retratados como pássaros, pois estes são atraídos por árvores, plantas, terra, etc. em busca de saciar suas necessidades.

Vale lembrar que, na escola onde foi realizada a pesquisa, entende-se o bebê como um ser ativo, participativo e potente, portanto, capaz de revelar seus sentimentos, suas vontades e suas descobertas.

3.1 A ESCUTA

Friedmann (2020, p. 131) nos ajuda a compreender que a escuta demanda todos os nossos sentidos, ao ressaltar que

“Escuta”, do latim *auscultare*, significa “ouvir com atenção”. Escuta é presença, vínculo, conexão, respeito. Mergulho no mundo do outro: não só em sua fala, mas no olhar, no gesto, no tom, nas emoções alheias que podem nos tocar. Escutar é estar plenamente presente. Acolher o momento do outro. Adentrar a paisagem do outro, conhecer e reconhecer o outro em sua singularidade, em seu momento e em seu tempo. Escutar é doar-se, entregar-se ao outro.

Para a pesquisadora, a escuta não é um fenômeno ou abstração, aprendemos a escutar, pois sua qualidade depende da postura e atitude da pessoa que se coloca a fazer a escuta, que precisa se dispor a se conectar com os outros sujeitos que estão ao seu redor, como se estivesse

em uma verdadeira trama de fios ou cabos, interligando-os, por meio dos sentidos. Encontramos, na fala das educadoras, concordância com essa afirmação, quando Manguiera descreve uma situação específica com uma das bebês: “Vou tentando entender o que ela quer, o que ela está sentindo”, e a Jabuticabeira afirma:

Não é o momento todo, mas a gente procura a maior parte do tempo que estamos juntos, procura dar atenção, procura escutá-los e é um exercício que eu estou tentando me policiar e exercer cada vez mais. [...]. Então, a cada dia a gente vai tentando prestar mais e mais atenção, porque não é através da fala apenas, né? Através de todo o gesto, um corpo inteiro que eles vão falar com a gente. Então, a gente tem que estar atentas aos mínimos detalhes.

Quanto a isto, Friedmann (2020, p. 132) aponta:

Posso escutar o olhar do outro, a poesia do outro, a música do outro, o corpo do outro, seu brincar, sua arte, seus gestos e seus olhares. Também suas inseguranças, seus medos, suas verdades, sua desconfiança, seu desconforto. A escuta pode trazer descobertas, alegrias, aprendizagens, emoções inesperadas, *insights*, possibilidades de transformação. E incômodos, silêncios, o não saber, espera, brechas, estranhamentos, desconfortos.

Concordamos com a autora quando ela aborda o para quê escutamos. Segundo ela, é preciso estar disposto a conhecer o outro para construir vínculos com ele, estabelecendo relações mais simétricas, democráticas e amorosas, conforme segue:

Para que escutar? Essa é uma das questões mais recorrentes. Escutar para conhecer o outro, para reconhecer sua singularidade, sua potência, seus interesses, necessidades e emoções. E poder assim, repensar nossas atitudes e propostas em relação aos outros. Aquele que escuta silencia, observa, coloca-se a serviço do outro, respeita, acolhe. Abre-se para aprender, para o desconhecido, para o inesperado. Está presente. Se escutamos antes de educar, podemos então ir além da simples transmissão de conhecimento e potencializar o que há de mais essencial e único no outro, caminhando para uma relação mais equilibrada. (FRIEDMANN, 2020, p. 134).

Nesse sentido, a professora Cerejeira relata: “Este vínculo mesmo, em você está conhecendo, esse elo, que você está conhecendo. Esse daqui gosta assim, esse outro gosta assado. É o dia a dia. É a convivência. Acho que o convívio vai te ajudando a conhecer cada um”. A Manguiera complementa dizendo que esta disposição para a escuta, esta abertura para singularidade do outro não pertence somente aos adultos, mas está presente entre os bebês, quando afirma: “Pertence a eles também.” Assim como a professora Jabuticabeira que assegura: “Da criança também. E não assim: não é só adulto e criança. É adulto, criança; criança e criança”.

Dunker e Thebas (2019) apontam que escutar significa abandonar o seu ângulo, a interiorização de si, os seus interesses e assumir a perspectiva do outro, por meio de encontros, de acontecimentos em companhia do outro.

A escuta passa a ser um elo entre pessoas, que vai além de se comunicar. É preciso operar com as cinco funções (emissor, mensagem, receptor, código e canal) e estas conduzem a diferentes atitudes de escuta, conforme os autores descrevem:

1. Escuta hospitaleira: é centrada no receptor e no pacto que ele estabelece e reformula a cada vez com o emissor.
2. Escuta como hospital: é orientada pelo exame da mensagem, nos signos e nas regularidades que ela propõe, nos seus efeitos de repetição ou de estranhamento, na análise mesma da literalidade do dito.
3. Escuta como hospício: revê e reinventa os códigos e canais em uso, corrompe o sentido corrente e o senso comum, criando novos usos e relações entre as palavras.
4. Escuta hospedeira: se volta para o fato de que aquele que foi receptor em outro momento torna-se emissor, transmitindo a mensagem recebida, conservando sua fidelidade e mantendo o rigor de seu acontecimento.
5. Escuta lúdica: confunde e altera a hierarquia das funções, subvertendo a comunicação. (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 52).

Para os autores, o acolhimento é a primeira cláusula do contrato da escuta, sendo a empatia o primeiro ponto desta escuta acolhedora, que sente o que o outro sente, do ponto de vista deste outro. O segundo ponto é deixar o interlocutor livre, à vontade, para que possa se expressar. O terceiro ponto é permitir-se afetar pelo outro. Nesse sentido, Dunker e Thebas (2019, p. 59) afirmam que “[...] ouvir é uma faculdade sensorial e passiva, escutar exige receptividade, mas é, sobretudo, uma atividade”, e complementam que “Escutar é uma disposição a reverberar, pontuar, ecoar, tencionar ou participar da fala do outro. O bom escutador é leitor de textos e de pessoas”. O quarto ponto é o dizer: “Ler no outro os efeitos do seu dizer. Ler em si os efeitos do seu dizer sobre o outro” (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 60). Desta forma, a escuta não só acolhe, mas também é ativa.

Os autores reforçam a diferença existente entre ouvir e escutar. “Várias línguas fazem distinção entre a capacidade de ouvir (*hearing, entendre*), ou seja, a habilidade sensorial de identificar variações nos sons, e a arte de escutar (*listening, écouter*), ou seja, tramitar e conectar sentidos e conceitos” (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 113-114). É preciso considerar a relação entre quem diz e quem escuta.

Segundo eles, não fomos educados para escutar. Fomos educados a cuidar de nós mesmos, perseguindo nossos interesses, competindo com o outro, sem demonstrar nossos sentimentos e a escuta do outro e de nós mesmos, praticamente tendo pouco espaço.

Nesta direção, a professora Jabuticabeira relata que, quando começou a trabalhar, não sabia escutar e em sua fala fica evidente que precisa haver intencionalidade para exercitar a escuta, quando afirma: “Você vai se aperfeiçoando, você vai estudando e você aprende a importância de tudo isso. Às vezes, naquela correria de cumprir no decorrer do dia, você não para prestar atenção e é importante você parar para prestar atenção”.

Dunker e Thebas (2019) complementam que, para mudar este cenário, é preciso recorrer à função hospedeira. Para eles,

Faz parte da função hospedeira da escuta transmitir e ensinar a escutar. Transmitir o que nos foi transmitido é como cuidar daqueles que cuidam, isso significa compreender a prática da escuta como parte da construção de uma cultura. E compreender uma cultura ou uma comunidade não apenas como um grupo definido por interesses semelhantes, mas também pela capacidade de escutar. (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 155).

O percurso da escuta, segundo os autores, consiste em alterar, de forma ética, da via da competição ou do oponente para a via da cooperação ou do componente. “Essa relação pode ser formada, pode ser incentivada e boa parte das grandes obras da cultura, de arte ou de literatura nos ensinam, pelo próprio desafio, como podemos aprender a escutá-la como parte formativa de nós mesmos.” (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 157).

Os autores apontam a visão de escuta do mundo dos índios da etnia Tupi e passam a destacar sete formas de exercitar a escuta dos índios, que aprendem a escutar nas relações cotidianas em comunidade, conforme seguem:

1. Ouvido direito (Wak’Mie): É um modo de escuta associada ao masculino, não como gênero, mas como atitude propositiva ativa e impulsiva.
2. Ouvido esquerdo (Kat’Mie): Escuta associada à energia feminina, tida como passiva, apreciativa ou sem filtros, no sentido de maior acolhimento e abertura, pois não seleciona ou dirige a fala do outro. É o ouvido de quem gosta de ‘assuntar’.
3. Ouvido terra: forma de escuta baseada no corpo e na receptividade global, mais tátil e concreta do que a que se pratica com os ouvidos. Percebe o ambiente com ênfase em suas pequenas diferenças.
4. Ouvido água: É a escuta dos pescadores de afetos, emoções e sentimentos. Ela flui como a água, ora formando cascatas, ora em corredeiras intensas, ou ainda em vagarosa morosidade e até mesmo formando lagoas ou poças pantanosas.
5. Ouvido ar: É a escuta reflexiva ou filosófica, que nós entendemos como demais curadores de alma. Disposta a acolher aquilo que é mais reflexivo ou argumentativo construindo cenários e futuros possíveis assim como histórias imprevistas.
6. Ouvido fogo: É a escuta intuitiva ligada às narrativas imagéticas. É uma forma de escuta que convida para a ação, para a decisão, assim como para a solidariedade e comunidade entre as pessoas em torno de uma história ou de um sentido comum. Ela se faz valer de paisagens e cenários sonoros

que aguçam a curiosidade em busca das possibilidades escondidas de uma determinada situação ou pessoa.

7. Todos os ouvidos integrados: Escuta ampla e totalmente integrada, acessada por poucos, envolve coordenar os sucessivos movimentos cooperativos e competitivos, em um esforço simultâneo de acolher e transformar a situação pela ação conjunta dos participantes. Aproxima-se do que chamamos de [...] escuta empática e lúdica do líder escutador. (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 165).

Rinaldi (2017) entende a escuta como sensibilidade a um padrão de conexão de uns com os outros, montando, em conjunto, um conhecimento mais amplo, integrado. Diz a autora: “Escuta, portanto, como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido - ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção)” (RINALDI, 2017, p. 124).

Para a autora, esta escuta precisa de tempo, não um tempo cronológico, mas sim um tempo de silêncios, de pausas, um tempo interior, pressupondo um tempo que é composto de presente, passado e futuro. Esta escuta interior nos leva a refletir sobre nossa essência e escutar a nós mesmos, ao que somos e ao que queremos, motivando-nos a ouvir os outros e, como um reflexo, escutar o que os outros têm de nós e vice-versa.

Nesse sentido, de acordo com a autora, escutar não é fácil, pois exige aceitação e abertura à mudança. Requer um profundo conhecimento de si, de nossas limitações, de nossos preconceitos e disponibilidade ampla para mudanças a partir da interpretação, para aceitação do desconhecido, do outro e de nós mesmos, sempre que nossas certezas forem questionadas, constituindo-se, assim, de aceitação de pontos de vistas diferentes dos nossos em um movimento de conexão e complemento e não de separação e desacordo, pois as outras perspectivas são apresentadas, quer seja por expressões, emoções, ações e imagens. Quanto a isso, a autora ressalta:

Por trás do ato de escuta existe normalmente uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse; há sempre alguma emoção. Escuta é emoção; é um ato originado por emoções e que estimula emoções. As emoções dos outros nos influenciam por meio de processos fortes, diretos, não mediados e intrínsecos à interação entre sujeitos comunicantes. Escutar como forma de aceitar de bom grado e estar aberto às diferenças, reconhecendo o valor do ponto de vista e da interpretação dos outros. (RINALDI, 2017, p. 124).

A autora também salienta que a escuta nos tira do anonimato, uma vez que damos sentido à mensagem e valor tanto a quem escuta quanto a quem oferece a mensagem, possibilitando comunicação e diálogo. Esta escuta precisa ser aberta não só a ouvir literalmente, mas também a observar, cheirar, tocar, sentir gosto, pesquisar e isto pressupõe sentir a relação,

viver em relação, e, neste ínterim, enriquecer as nossas habilidades, conhecimentos e subjetividade.

Neste ponto, a fala da professora Cerejeira converge com a afirmação da pesquisadora, ao afirmar: “[...] eu acho que é um conhecer diário, gradativo, você vai conhecendo a criança, pouco a pouco. Não é no primeiro momento que você tem contato com a criança que você vai realmente lê tudo que ela está falando para você”. A mesma convergência acontece com as falas da educadora Mangueira, quando ela diz: “Vendo o que vai acontecendo na rotina com eles, a cada dia. Cada brincadeira, cada emoção. [...]. Vai mostrando com as atitudes, com o que eles fazem, com as brincadeiras, com os choros, com tudo... com as emoções deles. [...]: Sim, vou conhecendo cada personalidade”.

Rinaldi (2016, p. 236) afirma que escutar vai além do ato de ouvir; significa, também, levar em consideração os múltiplos códigos e as muitas linguagens que as pessoas usam para se expressar e se comunicar. Escutar, nesta perspectiva, é constituir uma relação de troca aprofundada com o outro. Neste sentido, a pesquisadora destaca o que a escuta abrange:

- A escuta precisa ser aberta e sensível à necessidade de ouvir e ser ouvido à necessidade de escutar **com todos os nossos sentidos**, não só com os ouvidos.
- A escuta deve **reconhecer as muitas linguagens**, os muitos símbolos e códigos que as pessoas usam para se expressar e se comunicar.
- [...].
- A escuta **produz perguntas**, não respostas.
- A escuta **é emoção**. É gerada pela emoção, é influenciada pela emoção dos outros e estimula emoções.
- [...].
- Escutar é um verbo ativo que **envolve dar uma interpretação, um sentido à mensagem**, e valorizar aqueles que são escutados pelos outros.
- [...]. Exige uma profunda consciência e **suspensão dos nossos julgamentos e preconceitos**. [...].
- Escutar **é a base de qualquer relação. por meio da ação e reflexão**, a aprendizagem ganha forma na mente do sujeito e, por meio da representação e da troca, torna-se conhecimento e habilidade.
- A escuta **ocorre dentro de um ‘contexto de escuta’, em que se aprende a ouvir e narrar**, e cada indivíduo sente-se legitimado para representar e oferecer interpretações de suas teorias por meio de ação, emoção, expressão e representação, usando símbolos e imagens (as ‘cem linguagens’). A compreensão e a consciência são geradas por meio de compartilhamento e do diálogo. (RINALDI, 2016, p. 236, grifo nosso).

Arcuri (2017, p. 44) afirma que conseguimos a escuta “[...] quando somos capazes de correr riscos e receber o outro, evitando filtros, expectativas e preconceitos, dando valor a suas visões de mundo e sendo capazes de aceitar novas e diversas teorias”. Esta mudança de postura, de aceitação, de incertezas aponta que a pessoa está pronta para a escuta do outro.

Rinaldi (2016) aponta que a escuta não serve somente à escola, mas sobretudo à vida, uma vez que está ligada à formação de identidade das pessoas, pois dá espaço para nos conectar a nós mesmos por meio do outro, prestando atenção às nossas dúvidas e incertezas, ao que somos e ao que queremos quando escutamos os outros e como um reflexo ecoa dentro de nós.

É possível, neste sentido, entrar em crise, pois quem escuta entra em contato com o inesperado, com a frustração, o que não necessariamente é ruim, pois a pessoa que entra em crise significa que está mudando e realmente está escutando o outro. Concordamos com a pesquisadora, ao afirmar que a escuta pode ser uma ferramenta, mas pode ser algo a mais, quando se torna uma atitude sensível e de partilha, conforme lemos:

Essa coragem de escutar, essa atenção ao que está dentro de nós é um tipo de escuta e reflexão anterior. [...]. Escutar torna-se uma atitude natural que envolve sensibilidade a tudo que nos conecta aos outros. [...]. Escutar é verbo ativo que envolve dar significado e valor às perspectivas dos outros, uma forma de avaliação. Este tipo de escuta é uma forma de receber os outros e suas diferenças e uma forma de receber diferentes teorias e perspectivas. (RINALDI, 2016, p. 237).

Desta forma, a escuta precisa ser sensível, livre de julgamentos e preconceitos e compreender que o ponto de vista de cada pessoa está intimamente ligado às suas experiências, às pessoas e contextos com quem convive, e que, por meio da escuta, é possível o intercâmbio, a aprendizagem e a apropriação da cultura.

3.2 A ESCUTA INFANTIL

Segundo Friedmann (2020), escutar crianças exige metodologias adaptáveis a elas, pois, para escutá-las, o adulto tem de abandonar seus próprios referenciais, deixando de lado suas próprias convicções de como devem agir as crianças e se abrir aos reais interesses, necessidades e potenciais de cada uma delas e se dispor a reconhecer que as crianças se expressam por meio das diferentes linguagens, ou seja, da palavra, do corpo, dos gestos, dos desenhos, das artes, do brincar. Nesse sentido, a professora Jabuticabeira também se refere à necessidade de se dispor a escutar os bebês, ao afirmar que “Eles muitas vezes não falam, mas eles demonstram, em todos os sentidos - o que eles querem, o que eles não querem”. E a fala da professora Cerejeira complementa a ideia de como aprimorar essa disposição, quando afirma:

Pelo nosso próprio olhar. Nós temos que ficar com olhar atento o tempo todo para ver o que está acontecendo. [...] a criança não chora por qualquer coisa,

se ela chora é por causa que ela está tendo alguma necessidade, alguma coisa está acontecendo. Ou é uma necessidade emocional ou necessidade física.

Contudo, cada vez que um adulto se dispõe a escutar uma criança, ele já deixa explícito seu posicionamento quanto aos seus valores, sua intencionalidade de acolhimento e desejo de conhecer o outro. Nesta perspectiva, a autora afirma que esta consideração da criança, por meio da escuta, implica escutar a história de sua vida, mesmo que a criança seja bem pequena, além da história familiar e suas raízes multiculturais.

Esta escuta também vai se relacionar com os atos expressivos das crianças nos diferentes tempos e espaços, conforme nos aponta a pesquisadora:

A partir da escolha de materiais, espaços, objetos, brinquedos, brincadeiras, atividades, causas e amizades feita por cada criança é possível começar a compreender melhor seus mundos e começar a ler e conhecer seus códigos e seus olhares sobre suas comunidades e suas vidas. 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 um veículo em trânsito; escolhem o que desejam ler, assistir, ouvir ou qual ritmo dançar. Cada uma fala e expressa a sua percepção do mundo ao redor. (FRIEDMANN, 2020, p. 113).

Quando o adulto se propõe a escutar as crianças, precisará resgatar suas próprias memórias de infância na busca da compreensão e comunicação da criança que é receptora, mas também produtora de cultura em seu próprio ritmo.

Segundo a autora, o adulto tem de assumir o cuidado ético, quando se propõe a escutar as crianças, respeitando suas escolhas, seu tempo, sua intimidade, acolhendo suas preferências e potenciais, pedindo licença para se aproximar, conversar, tirar fotos e adentrar em seus mundos. Desse modo, a verdade do adulto deixa de ser absoluta, mas se passa a decifrar as crianças em seus territórios, em contextos cotidianos espontâneos. Isto não significa deixar as crianças fazerem o que querem, mas verificar as pistas que elas nos oferecem enquanto brincam, pintam, narram e se expressam pelo corpo, como exemplifica a professora Jabuticabeira:

Com o olhar, apontando, puxando a gente, dando a mão, levando a gente até o local. Ou então, olha pro brinquedo e olha pra gente. [...]. De várias formas eles demonstram, basta a gente prestar atenção [...]. Parar com a nossa correria, no que a gente tem que cumprir no período que está com eles e prestar atenção.

As crianças são sociais e estão abertas a pesquisar e experimentar, envoltas em uma relação contínua com objetos e pessoas em um processo de desenvolvimento de aculturação. Nesse sentido, Rinaldi (2017, p. 127) esclarece,

Na mais tenra idade, as crianças mostram que têm voz e, acima de tudo, que sabem escutar e que também querem ser ouvidas. Não se ensina a elas a sociabilidade: elas são seres sociais. [...]. Crianças pequenas se sentem fortemente atraídas pelos modos, pelas linguagens (e, portanto, pelos códigos produzidos por nossa cultura, assim como por outras pessoas, crianças e adultos).

Esta escuta deveria acontecer em um contexto em que todos são sujeitos, protagonistas de seus aprendizados, por meio da ação e reflexão, desenvolvendo a habilidade de ouvir e narrar. Neste cenário, cada pessoa se sente acolhida para expressar suas teorias e sua interpretação sobre alguma questão específica, em um clima de troca, pertencimento e expectativas recíprocas.

Nesta mesma perspectiva, Barbosa e Richter (2010) afirmam que o cotidiano com os bebês dentro da instituição deve ser planejado e sustentado com base nas interações e nas experiências lúdicas, em potente interlocução com as crianças e suas famílias, considerando as diferentes linguagens presentes nas práticas sociais e culturais delas e da comunidade em que estão inseridas.

As características de dependência do coletivo da turma e necessidades singulares de cada bebê exigem preparo e disponibilidade das professoras para dar conta deste grande dinamismo e diversidade presente no grupo, cientes de que os bebês estão construindo aprendizagens neste contexto de interações com adultos e outras crianças em todas as situações da rotina, em meio a todos os espaços e materiais pedagógicos e culturais.

Para nós, essas interações cotidianas com adultos e crianças propiciam o fortalecimento dos vínculos que, por sua vez, são a base para a construção de aprendizagens significativas, como afirma a educadora Cerejeira, quando destaca:

Ela cria esse vínculo, essa confiança em você, então, tudo o que você faz para ela, ela confia, se você ofereceu, se você não ofereceu, se você pega, ela está confiando ali em você. É diferente de uma outra pessoa que ela não tem este vínculo. Que é uma pessoa totalmente de corpo presente, mas não cria vínculo com a criança.

A Mangueira também se refere à importância do vínculo, quando diz: “Quanto mais você convive, mais conhecendo e mais vai criando vínculos”.

Desta forma, as autoras apontam que todas as vivências infantis educam, pois elas nascem inscritas em um código natural e sociocultural; portanto, é na interação com o outro, vivenciando diferentes possibilidades, que as marcas culturais são impressas.

Configura-se, assim, acesso e abertura às múltiplas linguagens, que possibilita o processo de escuta e narrativa, constituindo os sujeitos que compartilham sentidos enquanto

participam do mesmo mundo e tecem uma interpretação pessoal nessa complexa relação cotidiana que a instituição provoca.

Neste contexto, os envolvidos vão se humanizando, não se circunscrevendo nos limites do biológico, mas se estruturando também em suas crenças, recompondo, de forma subjetiva, a cultura material e simbólica de uma sociedade. É possível que as docentes exercitem uma escuta que favoreça conhecimento e aprendizagens dos bebês por meio da imersão partilhada em situações cotidianas complexas, compartilhando sensações e sentidos e construindo narrativas em comum. Desta forma, as autoras destacam:

A expectativa é destacar o currículo da creche como um lugar e um tempo que tenha como foco não apenas a presença e a participação da criança pequena, mas também a opção pedagógica de ofertar uma experiência de infância rica, diversificada, complexificada pela intencionalidade de favorecer experiências lúdicas com e nas múltiplas linguagens, favorecendo a construção de narrativas que possam oferecer sentido à vida e às aprendizagens. Uma infância na qual a qualidade da atenção às crianças de zero a três anos seja discutida e socialmente partilhada, ou seja, um estabelecimento aberto para a discussão com a família e a sociedade. (BARBOSA; RICHTER, 2010, p. 93).

Desta forma, a escuta, a observação e a negociação são processos essenciais na perspectiva das narrativas participativas. Oliveira-Formosinho (2007) defende que a observação requer que a professora tenha conhecimento de cada criança individualmente, considerando seu histórico de vida, cultura, família etc., mas durante essa observação ela não deve considerar a criança de forma solitária e sim em ação, interagindo no contexto criado por vários agentes, incluindo a própria criança e as outras e a própria professora; assim, o contexto também se tornará objeto de pesquisa a ser observado.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007, p. 28), “A escuta é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-construção de conhecimento”. O bebê vai, portanto, codefinir sua jornada de aprendizagem dentro da instituição em um movimento de consideração dos interesses e necessidades dos pequenos.

A escuta tal qual a observação, devem ser um processo contínuo no cotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças (aprendentes), seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida, realizado no contexto da comunidade educacional, que procura uma ética de reciprocidade. Assim, a escuta e a observação devem ser um porto seguro para contextualizar a ação educativa. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 28).

A negociação é um processo de consensualizar os conteúdos curriculares diante do planejamento do cotidiano, considerando os vários agentes envolvidos no processo educativo.

A negociação considera, então, a criança “[...] como uma pessoa com agência, não à espera de ser uma pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 27). A negociação não diminui a ação docente; ao contrário, valoriza o protagonismo das educadoras.

Formosinho e Araújo (2013) colaboram na defesa da ação docente como agente e participativa. Defendem um profissional que compreenda e reconheça que o bebê aprende de forma ativa e que propicie intencionalmente o envolvimento do bebê no cotidiano da creche para favorecer seu desenvolvimento. Dessa forma, ressaltam que,

Quando o ambiente educativo é criado com a compreensão de que a envolvimento afetiva entre profissionais e crianças, bem como entre crianças é vital, há mais probabilidades de que a motivação da criança para a construção de conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o mundo dos objetos são, então, dependentes da mediação do olhar e da ação do adulto - nestes cruzamentos se constrói a identidade e a alteridade. (FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013, p. 15).

Escutar os bebês e crianças pequenas nesta perspectiva implica em que as educadoras da sala do berçário, e toda a equipe escolar nos demais espaços da creche, devam ser profissionais afetivos, atenciosos, acolhedores, que respeitem os bebês e suas famílias quanto à sua cultura e subjetividade, promovam o intercâmbio e aprofundamento de saberes de forma intencional e, durante o processo de exploração e pesquisa, vão documentando e socializando esses materiais para que os envolvidos possam dialogar consigo e com o outro, estabelecendo narrativas estruturais sobre o cotidiano, retomando o ocorrido e projetando novas pesquisas ou ações, cientes de que, neste processo, bebês, crianças e adultos estão aprendendo e desenvolvendo sua identidade.

Dialogando com essa ideia, as educadoras participantes abordam o trabalho em parceria no interior da escola, o que contribui para que aconteça a escuta dos bebês, uma vez que não conseguem estar presentes e atentas em todos os contextos, como relata Mangueira:

Fazendo outra coisa ou até mesmo atendendo outra criança, porque às vezes você está atendendo um e está acontecendo outra coisa com outro, você não está vendo. [...] todo mundo que trabalha com a gente ajuda. Porque se você não está vendo a outra vem e fala: “Fulano está assim, será que tá acontecendo isso?” Aí a gente vai ver.

A Jabuticabeira também reflete sobre a relevância do olhar e as contribuições de todos da equipe, ao afirmar: “Às vezes, uma tira uma foto, registra o momento, escuta uma coisa, passa pra outra. Entendeu? E assim a gente vai tentando suprir de todos os lados [...]”.

Para Tardif e Raymond (2000), esta interface entre os atores é uma das possibilidades formativas docentes, uma vez que cada profissional carrega seu histórico de vida que lhe ajudou a compor os saberes do saber-fazer e do saber-ser professor e, em nosso caso, dos diferentes profissionais que atuam na escola, que podem colaborar com a composição da escuta dos bebês. Essa dimensão subjetiva da carreira, por meio do histórico de vida de cada um, traz marcas das diferentes formações que tiveram, tanto nas formais, com saberes acadêmicos, quanto nas informais, que favorecem o construto psicossocial modelado pela interação que acontece entre as pessoas individualmente e pela incorporação dos saberes, ritmos e normas vividos no coletivo do local de trabalho e outros núcleos institucionais.

Esta parceria ou esta troca de turno para a escuta, que acontece nas relações e em sintonia entre a equipe é essencial, pois dentro do contexto escolar com bebês e crianças pequenas em que as dimensões do educar e do cuidar são indissociáveis, a rotina pode se tornar bem corrida, como denuncia a professora Jabuticabeira:

Tem correria constante porque quer queira, quer não queira... por mais que a gente queira ficar ali, tornar uma escola livre, a gente se fecha nos quadradinhos, porque é o horário da entrada, é o horário pra comer, é horário pra trocar, é o horário que a perua vai chegar, entendeu? A gente não tem... a gente tenta ser o mais livre possível, mas ao mesmo tempo é meio que restrito, por conta disso. “Vamos correr! Ah não, já estamos atrasados para o jantar, já estamos atrasados para...” E assim a gente vive correndo. [...]. Se a gente não se policiar, ficar só nesse corre e não parar e não prestar atenção...

Mello (2017) aponta que, no primeiro ano de vida do bebê, observamos que ele possui a possibilidade de comunicação pequena, pois não consegue se expressar oralmente. Ao mesmo tempo, tem uma grande dependência dos adultos para cuidar de si. Assim, nesta fase, estabelecemos com mais intensidade a comunicação emocional com os bebês, sobretudo nos momentos de cuidado, quando acontece um fazer junto que, segundo a autora, “[...] nasce da relação emocional à medida que agimos considerando o ritmo do bebê e nos esforçamos por estabelecer e por manter a atenção e a concentração do bebê por meio do tom da voz, do toque e da fala dirigida a ele numa relação face a face, olho no olho” (MELLO, 2017, p. 89).

Esta comunicação seria a primeira forma de escuta que se estabelece na relação pedagógica e o investimento nela favorece o desenvolvimento do bebê. Na sequência, o bebê se comunica melhor com o mundo por meio de objetos. Mello (2017) aponta que a comunicação emocional se aprofunda à medida que os adultos falam com os bebês mediados pela manipulação e nomeação dos objetos. Neste processo, a fala do bebê vai se desenvolvendo quando

[...] a criança passa a perceber que os objetos que a rodeiam não mais em suas características de cor, forma, tamanho, textura e movimento, mas em sua função social: interessa-lhes agora o uso que os adultos fazem desses objetos. Ao mesmo tempo, interessa-lhes como os adultos se relacionam uns com os outros. Por isso, as relações sociais e o uso social dos objetos - muitos deles inacessíveis às mãos das crianças - tornam-se objetos de faz-de-conta. (MELLO, 2017, p. 90).

Nesse sentido, a escuta dos bebês constitui um método, uma atitude constante em que as educadoras se comunicam emocionalmente e organizam vivências para eles, por meio de objetos que os instiguem a se envolverem por inteiros. Organizam também a documentação pedagógica que se constitui uma dimensão central nesta atitude constante, pois, por meio dos registros realizados a partir da observação e escuta docente, consolida-se a participação. Os sujeitos têm condições de retomar as vivências e compreender os processos vividos e, a partir deles, projetar as ações futuras.

Rinaldi (2017) também esclarece que, nesta perspectiva, o papel do educador na instituição não é apenas observar e registrar e sim ser um cocriador. Deixará de ser o adulto que simplesmente explica e transmite o conhecimento e cultura, mas aceitará sua condição imperfeita, que tem dúvidas e comete erros, que pode ser vulnerável, mas que também é curioso e apaixonado por surpresas, que escuta, sendo aberto ao outro.

Desta maneira, a instituição passa a ser um espaço de pesquisa, tanto para as crianças quanto para os adultos. As teorias, interpretações e construções do saber são próprias dos coprotagonistas (bebês, crianças e adultos) e são consideradas por meio da escuta, uma vez que considera as cem linguagens, com todos os sentidos dos coprotagonistas.

Rinaldi (2016, p. 235) adota o termo “pedagogia da relação e da escuta”, pois defende que as crianças, assim como os adultos, produzem teorias interpretativas da realidade, ou seja, produzem uma teoria, entendida como direito de todo dia, que atribui significados às coisas e aos eventos cotidianos, apresentando uma explicação provisória, que oferece uma sensação de satisfação e criatividade relacional, contemplando as necessidades afetivas, estéticas e intelectuais.

A autora ressalta que a escuta legitima a criatividade da outra pessoa por meio da comunicação, que por sua vez dá forma ao pensamento, ao projeto interativo, relacional e social. Então, a tarefa do educador deveria ser criar contextos em que as curiosidades, teorias e pesquisas sejam motivadas e respeitadas de forma recíproca, ética e estética entre todos os envolvidos.

Para tanto, o docente deveria realizar constantemente a escuta em diversos níveis, repletos de entusiasmo e emoção, a fim de favorecer o desenvolvimento do projeto educativo

que considera os percursos cognitivos e existenciais dos coprotagonistas. Desta forma, Rinaldi (2017, p. 208-209) esclarece:

A palavra “escutar”, então - não somente no sentido físico, mas também no metafórico -, deixa de ser apenas uma palavra e se torna uma abordagem de vida. É assim que entendemos seu significado: escutar é uma atitude que requer a coragem de se entregar à convicção de que o nosso ser é só uma pequena parte de um conhecimento mais amplo; escutar é uma metáfora para ser aberto aos outros, ter sensibilidade para ouvir e ser ouvido, em todos os sentidos. [...] Por trás de cada ato de escuta, há um desejo, uma emoção, uma abertura às diferenças, a valores e pontos de vista distintos. Por conseguinte, devemos escutar e dar valor às diferenças, aos pontos de vista dos outros, sejam homens, mulheres ou crianças, especialmente para lembrar que, por trás de cada ato de escuta, restam a criatividade e interpretação de ambas as partes.

Escutar, neste contexto, significa dar valor ao outro, não importando se concorda ou não com ele, se o outro está certo ou errado, mas prevalece a premissa da predisposição para a reflexão e mudança; para o aprendizado e aquisição de conhecimento a partir da teoria do outro. Essa é a base para que os coprotagonistas, sobretudo as crianças, avancem, fazendo investigações com maior atenção, a níveis cognitivos e comunicativos mais elevados.

Segundo Hoyuelos (2021), Loris Malaguzzi enfatizava que, costumeiramente, as pessoas tendem a falar muito sobre as crianças, mas pouco se conversa diretamente com elas e escutá-las acontece menos ainda. Para o autor italiano, a escuta é imprescindível; sem ela, o adulto perde oportunidades de ter ferramentas potentes para seu trabalho: a maravilha, o deslumbramento, por exemplo. Malaguzzi defende a pedagogia da escuta, ao ressaltar que

Praticar a escuta é decisivo para que a criança construa um sentido no que faz e encontre o prazer e o valor de comunicar-se. Escutar - para o pedagogo Correggio - é uma arte para entender a cultura infantil: uma forma de pensar, de realizar, de perguntar, de teorizar, de desejar, etc.

Escutar, para Lóris, significa estar atento a dar ouvidos (com todos os sentidos) à infância em relação com o mundo. Essa ideia estética de escutar as relações forma parte da ética de Malaguzzi. (HOYUELOS, 2021, p. 158).

Nesta perspectiva, a escuta como atitude ética e estética envolve o deslumbramento com o inesperado, conduzindo quem escuta a caminhos emocionais os quais possibilitam a compreensão de como as crianças pensam, fazem teorias e desejam, tornando-se, então, situação *sine qua non* para respeitar a cultura infantil.

Assim, a pedagogia da escuta, defendida por Loris Malaguzzi, apresentada por Hoyuelos e a qual defendemos, apresenta uma escola que não fica na superfície, que tem paciência e disponibilidade, que é metainterpretativa, em que os adultos cultivam tempo com qualidade para desenvolver a escuta curiosa das crianças.

3.3 OS BEBÊS, SUAS LINGUAGENS E AS DIFERENTES FORMAS DE ESCUTA

Sendo a escuta dos bebês o ponto central da presente pesquisa, é essencial considerar algumas de suas linguagens, uma vez que muitos ainda não se expressam verbalmente, como afirma Jabuticabeira: “[...] meus bebês pouco falam, mas já sabem se expressar e demonstrar o que querem muito bem [...]”, e têm o direito de serem respeitados como sujeitos, em suas individualidades, com escuta docente coerente, com o foco no fazer educativo de forma consciente e intencional.

Segundo Lima (2021), o bebê faz movimentos corporais possíveis e com eles reproduz gestos próprios de sua cultura para se comunicar; assim, expressam dores, afetos, emoções e satisfações. É muito comum observarmos os adultos ensinando os bebês a utilizarem os gestos para dar *tchau*, mandar beijos ou fazer carinho, por exemplo. O aumento de repertório de gestos está ligado à plasticidade do cérebro do bebê e aos incentivos dos contextos humanos, culturais e sociais. Os gestos são, portanto, biológicos e assumem uma função social. Quanto a isto, a autora ressalta:

É importante observar que todo e qualquer gesto é biológico e torna-se também, cultural. Wallon (1959) argumentava que toda ação e todo evento psicológico tem um substrato biológico, ou seja, construímos gestos e movimentos a partir do que o organismo humano pode realizar. A prioridade a certos gestos e o significado deles é função da cultura e da historicidade de cada grupo humano, de comunidades e grandes metrópoles. (LIMA, 2021, p. 23).

Complementa que os gestos vão aos poucos sendo utilizados pelo bebê de forma lúdica e bem-humorada, nas interações positivas com as pessoas com as quais convive. Dentro da instituição é muito comum, por exemplo, a cultura dos jogos, brincadeiras e brincadeiras cantadas, como “cadê/achou” ou músicas infantis que, costumeiramente, são acompanhadas de gestos sequenciados com dedos e mãos. Conforme se desenvolve, o bebê vai compreendendo também os gestos que é de negação e outros que demonstram os limites de suas ações.

Logo, na instituição, a escuta da educadora precisa ser atenta aos gestos dos bebês, a fim de impulsionar a ampliação da aquisição cultural destes, mas também para atender e mediar nas situações cotidianas em que cada bebê utiliza os gestos para se comunicar.

Andrade (2009) relata que o choro do bebê pode comunicar seus desabafos e necessidades, pois sua vida tem uma porção de desafios e doses de estresse e, como não conta

com a fala bem desenvolvida, recorre às lágrimas para se expressar. A professora Jabuticabeira exemplifica, dizendo:

O “Bem-te-vi” mesmo... a estratégia dele é choramingar. Tudo nele é meio que no choro. Cada um tem seu jeitinho. Como a gente, como adulto, cada um tem seu jeito, ninguém é igualzinho ao outro. [...]. Ah, eles têm um jeitinho... cada um tem seu jeito. De vir e de... Uns mais choramingando, outros é só te olhando. A “Maria-cavaleira” mesmo, não fala nada, ela só aponta então ela te faz aquele olhar de pidona mesmo. Ali você já sabe que ela quer alguma coisa. Cada um tem o seu jeitinho específico.

Segundo a autora, para decifrar o choro, a educadora precisa evitar ideias pré-concebidas e compreender que algo está incomodando o bebê, então cabe ao adulto tentar decifrar o que está acontecendo. Se o choro for de dor física, o atendimento deve ser imediato e a orientação médica se faz necessária; se for emocional, o acolhimento e aconchego serão o caminho, sobretudo quando o bebê perde o controle. Neste caso, o adulto oferece segurança por meio de palavras e ações, como oferecer colo ou lavar o rosto do bebê para mostrar que entende os sentimentos dele. Cerejeira ressalta este ponto ao afirmar: “Às vezes, a criança quando ela está precisando de um colo, está chorando, eu acho que a gente está ouvindo que ele está ali com uma necessidade, de um aconchego, de um acolhimento”.

Pereira (2018) aponta a comunicação emocional entre bebê e os adultos como a principal forma para ele ir construindo sua inteligência e sua identidade, pois o bebê se expressa e se comunica por meio de olhares, balbúcio, choro e gestos e, em nível da emoção, também compreende o adulto quando este o toca, pelo tom de sua voz, pela sua presença, tempo que se dedica a ele, possibilitando a formação de imagem positiva de relacionamento afetivo, bem como o conhecimento de si e do outro. Nesse sentido, além de organizador dos espaços e materiais, o adulto precisa observar e fazer leituras desta comunicação emocional, como o autor ressalta:

Comunicar-se com o bebê nesse momento do seu desenvolvimento exige uma forma específica de “escutar” que vai além dos ouvidos, na qual o professor observa, capta e interpreta os sinais de necessidades e desejos das crianças com a intenção de criar elos de comunicação com elas. E, quanto mais interação acontecer, mais sofisticada poderá se tornar sua comunicação. (PEREIRA, 2018, p. 149).

Scudeler (2018), destaca que, além da organização de espaços e materiais, as ações de cuidado são essenciais para a manutenção da vida do bebê, mas podem ser momentos potentes para a comunicação emocional e, conseqüentemente, para seu desenvolvimento. Um exemplo

disto seriam os momentos da troca ou banho, que proporcionam oportunidades que vão além do cuidado com o corpo e preservação da vida.

Cabanellas e Eslava (2020) ressaltam que, quando as educadoras compreendem que as ações dos bebês são marcadas pela parte não verbalizada da cultura em que estão inseridos, e a escuta deles deve considerar as nuances por trás de seus gestos e movimentos, buscando o entrelaçamento físico e emocional com o ambiente e cultura, as educadoras passam a planejar e agir a partir de uma ética da alteridade, aceitando que tudo o que é aprendido nos diferentes contextos, por cada bebê e pela coletividade, é ponto de partida para conhecer a si mesmo e ao outro. Neste sentido, os autores ressaltam que

Uma ética educativa da “alteridade” exige avaliar cada criança a partir da valorização da escuta. Escutar para interpretar: interpretar para tentar entender, especialmente o que tantas vezes passa despercebido: o que os bebês comunicam com as mãos, com os gestos, com a voz, através de seus movimentos, ser partícipes de suas emoções e das coisas que acontecem todos os dias e que parecem óbvias. (CABANELLAS; ESLAVA, 2020, p. 71).

Desta forma, os aspectos éticos e estéticos são essenciais, pois, para realizar as diferentes formas de escuta, as professoras precisam ser muito sensíveis para valorizar e sentir as necessidades mais profundas dos bebês, a partir do significado de seus silêncios, suas repetições, seus ritmos, suas conexões com os diferentes contextos de suas vivências, externadas por múltiplas linguagens.

Assim, quando a educadora entende que cuidado e educação caminham juntos, e que a qualidade da relação social tem implicações pedagógicas, as trocas de experiências entre adultos e bebês são potencializadas pelo momento de atendimento individual.

3.4 OS DOCUMENTOS QUE REVELAM A ESCUTA INFANTIL UTILIZADOS NA CRECHE “ACHADOUROS”

Rinaldi (2014) afirma que garantir o escutar é uma das premissas da produção de documentos, a fim de testemunhar os processos e estratégias de conhecimento de cada criança, mesmo que de forma parcial. Cada registro permite lembrar, reler, revisitar, avaliar a experiência feita e, ao longo do tempo, os processos de conhecimento. Cerejeira prova que transpõe este conceito para sua prática quando diz: “Só que você olhando depois as fotos, você percebe que está faltando alguma coisa, que a gente poderia enriquecer a atividade, que a gente poderia enriquecer a brincadeira”.

Levando em consideração tal premissa, para esta pesquisa, escolhemos três tipos de registros, utilizados na Creche “Achadouros” para documentar a escuta. Optamos por considerar alguns aspectos teóricos, bem como alguns apontamentos encontrados no PPP da escola sobre cada um dos instrumentos, bem como as adequações destes ao contexto da pandemia da Covid-19.

3.4.1 O diário de bordo

Segundo Cañete (2010), o diário de bordo é um instrumento em que a professora escreve a reflexão crítica sobre suas experiências pedagógicas, uma vez que a curiosidade e os questionamentos sobre o cotidiano estão presentes. Enquanto a professora analisa e interpreta sua prática, elabora teorias, acontece a tomada de posição e busca meios para transformar sua realidade.

Segunda a autora, costumeiramente são cadernos bem organizados, coloridos e muito caprichosos, tendo como prioridade a reflexão sobre a prática diária, em nosso caso, os bebês.

O documento *Orientação Normativa de registros na Educação Infantil* (SÃO PAULO, 2020) defende que o diário de bordo é um desdobramento natural do planejamento e traz as intenções pedagógicas docentes e narrativas do que os bebês apresentam como centro de interesses no cotidiano.

Neste processo investigativo, ao narrar o vivido e fazer reflexão crítica, vão aparecendo pistas de desdobramentos didáticos e pedagógicos do que pode/deve ser realizado junto aos bebês, impulsionando os próximos planejamentos. Como exemplifica a professora Jabuticabeira sobre o que tem escutado dos bebês e o que vem considerando em seus planejamentos, ao afirmar:

Eu sinto que é uma necessidade do bebê, ele só vai aprender, só vai sentir pegando, tocando... e com o corpo inteiro, então, fica melhor ainda! [...]. Desde o remoto até o presencial o foco foi esse. As atividades sensoriais - deixar eles sentirem. Eu acho que ficamos tanto tempo presos, ainda mais para os bebês, então, vamos deixar eles livres, deixar pegar, vamos tocar, vamos sentir. O foco principal foi esse.

De acordo com o documento, com a mediação da coordenadora pedagógica, a escrita do diário de bordo poderá potencializar o processo reflexivo e a prática das professoras, uma vez que suas devolutivas podem colaborar para o aprimoramento do saber-fazer docente.

Na Creche “Achadouros”, universo desta pesquisa, há combinados quanto à escrita e leitura/devolutiva durante o contexto da pandemia Covid-19, por parte da coordenadora pedagógica, conforme segue.

Quadro 11 - Diário de bordo

Diário de bordo – combinados
<p>Por conta da pandemia, optamos, em 2021, por continuar a utilizar o arquivo digital para evitar a circulação de papel na escola. Para facilitar a leitura, unificamos o formato de escrita, utilizando o Google apresentações.</p> <p>As seis turmas são divididas em dois grupos e cada turma deste agrupamento anexa a cada quinze dias em datas agendadas previamente pela CP, que organiza um dia por semana de sua rotina para ler e dar devolutivas aos diários de bordo e, paulatinamente, consolidando-se como uma das estratégias formativas profissionais em serviço.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora desta dissertação.

Desta forma, o diário de bordo pode ser considerado como um registro da escuta e testemunha das várias experiências vividas dentro da instituição cotidianamente, narradas e analisadas por meio das interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos de forma espontânea na escrita docente.

Quadro 12 - Excerto de diário de bordo

Excerto de um diário de bordo, escrito por uma das professoras da escola
<p>08/09/2021 - Percebo que as crianças têm se interessado muito mais pelos objetos não estruturados e elementos na natureza. Nosso espaço tem propiciado experiências muito ricas. As últimas folhas secas do inverno caindo, as flores desabrochando e os frutos perfumados aguçaram a curiosidade dos pequenos. Temos aproveitado esse interesse. Sentar com eles embaixo do pé de amora e degustar cada frutinha com calma foi uma delícia. Ver a carinha deles de curiosidade para provar algo novo e observar suas reações, para mim é sempre um aprendizado.</p> <p>Há os aventureiros, que já comem do chão sem mesmo lavar, tem aqueles que cheiram, analisam bem e mordem com a pontinha do dente, aqueles também que mastigam sem colocar a língua pra não sentir o gosto, esses para mim são os mais corajosos - hehe.</p> <p>Essas pequenas observações me fazem ver como somos diferentes uns dos outros e o quanto provamos a vida de maneiras diferentes.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora desta dissertação.

As escritas reflexivas das professoras se configuram, como o exemplo presente no excerto de diário de bordo do quadro 12, em uma retomada do vivido com as crianças, oportunidade para compreender a realidade, analisar a potência de saberes que o momento propiciou, tanto para as crianças quanto para a própria professora, e organizar encaminhamentos. Operacionalmente, a entrega do diário de bordo à coordenadora pedagógica oferece condições de a professora ter uma interlocutora para dialogar sobre a prática docente, configurando-se em uma verdadeira ação política, ética e estética conjunta para compreensão e transformação da realidade por meio da escuta.

Neste diário de bordo específico, a coordenadora pedagógica/pesquisadora destacou que o contato com a natureza sempre traz experiências marcantes e que ao longo de nossa história fomos ensinados a valorizar os saberes eurocêntricos, mas atualmente descobrimos que os saberes indígenas, como o contato maior com a natureza se enquadram mais ao que almejamos para a Escola da Infância e questiona a professora se é possível explorar o fruto silvestre disponível no quintal da creche de outras formas, como fazer tintas naturais utilizando a amora e envolvendo as crianças no processo de transformação desta, por exemplo.

3.4.2 O livro da vida

Na Creche “Achadouros”, a utilização deste instrumento no Berçário teve início em 2019, tendo como inspiração o “Caderno de comunicação”, mais conhecido na Rede de Ensino de São Bernardo do Campo, no contexto de inclusão, com pessoas que pouco ou não se expressam oralmente. Sendo assim, recorreremos ao entendimento sobre o conceito original - caderno de comunicação - para compreendermos o instrumento utilizado pelas educadoras do Berçário da creche pesquisada.

De acordo com o documento *Educação Inclusiva: Módulo complementar - aula 6* (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2020g), a interação com o outro se baseia em contextos imediatos e compartilhados, dando condições para as narrativas (instrumentos mentais e discursivos da construção da realidade), contudo, pode ser frustrante para quem não consegue iniciar e manter uma conversa, mesmo tendo intencionalidade comunicativa, e os interlocutores podem desistir.

Segundo o documento, o caderno de comunicação pode receber várias nomenclaturas e é um recurso que materializa um discurso sobre o que se viveu, por meio de fotos, relato escrito, colagem de objetos etc., permitindo o exercício de expressão de experiências marcantes, favorecendo as narrativas pessoais, ao mesmo tempo que permite que as pessoas próximas

tenham acesso ao que foi vivido, como um complemento ao relato oral, quando a fala não é suficiente.

Na Creche “Achadouros”, o livro da vida passou por adaptações, adequando-se à realidade da escola e, no contexto da pandemia Covid-19, mais adequações foram necessárias, conforme descrito no quadro abaixo.

Quadro 13 - Livro da vida

Adequações
<p>Em 2019, iniciou-se, em caráter experimental na turma do Berçário final, o uso do livro da vida, em parceria com as famílias de cada criança.</p> <p>Optou-se por fazer um instrumento próprio, contendo espaço para colagem de foto, data do registro e espaço pautado para descrição da observação realizada. Faríamos um livro individual ao mês e agregado em um único caderno no final do ano.</p> <p>Em 2020, por conta do vírus Covid-19, o trabalho foi realizado de forma remota ao longo do ano e não realizamos tal instrumento. Em 2021, optou-se por ficar somente a escrita sob responsabilidade das educadoras, contudo, os envios de fotos e informações apresentadas pelas famílias nos encontros síncronos e assíncronos foram considerados. A partilha das narrativas por parte das professoras às famílias ficou mais limitada, restringindo-se aos momentos de reunião com pais; contudo, ficou combinado de se enviar o material produzido às famílias, ao final do ano.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora desta dissertação.

O livro da vida, como instrumento de registro da escuta, pode atuar no campo das memórias, tendo um caráter histórico-afetivo, e alimentar as falas e conversas com as crianças que ainda não se comunicam verbalmente, tanto na escola como em casa.

3.4.3 O relatório individual

Ostetto (2017) define os relatórios individuais como uma narrativa dos processos de aprendizagens e desenvolvimento de cada criança por parte das professoras, a partir de suas observações registradas nos instrumentos autorais.

Este dispositivo legal orienta também a avaliação das crianças e do trabalho das professoras, revelando a singularidade e potencialidade de cada criança dentro de um contexto com várias relações.

As escritas das professoras ganham vida, emoções e identidade ao recorrerem a fotografias e transcrições de falas das crianças nos relatórios, como forma de descrever situações do cotidiano.

Na Creche “Achadouros”, há sugestões no PPP de possíveis observáveis que as professoras podem abordar ao escrever os relatórios individuais; contudo, ressaltamos que suas escritas devem ser guiadas de modo a espelhar cada bebê ou criança no contexto institucional, sem roteiros ou lógica de pontos a destacar. Segue o quadro:

Quadro 14 - Possíveis observáveis para relatório

OBSERVÁVEIS
<ul style="list-style-type: none"> ● Aspecto afetivo: como a criança se apresenta (tímida, líder, autônoma...); ● Aspecto interativo: dentro de um contexto, registrar a interrelação (da criança) com os objetivos propostos nas atividades permanentes, sequenciadas e/ou projetos; ● Aspecto cognitivo: o que a criança sabe, o que faz sozinho e com ajuda nos diferentes campos de experiência; ● Aspecto social: registrar as relações interpessoais (da criança) com os outros membros do grupo e da escola; ● Aspecto mediador: as ações (intervenções), o papel dos educadores na busca de soluções e/ou caminhos para favorecer o desenvolvimento infantil ou aprendizagens; ● Aspecto evolutivo: como a criança estava e como está agora nos diferentes aspectos.

Fonte: Quadro elaborado pela autora desta dissertação.

O relatório individual é a síntese das diferentes atuações pedagógicas e dos diversos registros realizados no cotidiano e fonte de mais reflexão e de novas ações didáticas em um ciclo contínuo. Excertos desses documentos produzidos pelas docentes no decorrer do estudo serão apresentados no capítulo a seguir e, na íntegra, no anexo G.

Também no contexto pandêmico da Covid-19, a colaboração das famílias na aplicação e registros das propostas enviadas virtualmente pelas professoras foram consideradas, conforme segue.

Quadro 15 - Participação das famílias

PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS
<p>Com o contexto pandêmico nos anos 2020 e 2021, os materiais enviados pelas famílias passaram a dar sustentação às observações dos saberes das crianças por parte das educadoras. Muitos dos registros de fotos, vídeos e áudios eram encaminhados a partir das comandas específicas das educadoras e estas, por sua vez, analisaram esses documentos em busca de informações e dados que em conjunto completavam os perfis das crianças e suas famílias, transformando-os, em um primeiro momento, no documento Saberes, e depois transcritos em forma de relatórios.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora desta dissertação.

Durante a fase remota de atendimento, devido à necessidade de distanciamento social por conta da pandemia, as educadoras precisaram estabelecer parcerias com os adultos das

famílias, exercendo um papel formativo com eles para ter notícias dos bebês, acompanhar o seu desenvolvimento, documentando esse processo por meio de fotos e vídeos enviados. Para Mangureira, este vínculo fez diferença na adaptação, quando retornaram para o contexto presencial, a partir de maio de 2021, quando afirmou:

[...] a gente conversou... eles nos conheceram e começou um vínculo. [...] porque se fosse no começo do ano, por exemplo, que eles chegam aqui eles não conhecem e ficam meio apreensivos e tensos. Pensam: “O que as professoras vão fazer com meu filho?” Mas, já conhecendo pelo vídeo, acho que já foi um passo adiante.

Todavia, escutar os bebês via tela de celular ou computador foi um desafio. Por muitos motivos que o contexto pandêmico impôs, ou talvez por não compreenderem as comandas ou a relevância dos encontros e propostas, muitas famílias não compareciam aos encontros síncronos semanais com as educadoras e/ou não participavam das propostas assíncronas, não enviando devolutivas com fotos e vídeos dos bebês via aplicativo *WhatsApp*, dificultando a interação e escuta dos bebês, por parte das docentes, e, conseqüentemente, dificultando também o preparo das documentações pedagógicas desta fase.

A professora Jabuticabeira conseguiu colocar em palavras seu sentimento ao recordar das dificuldades iniciais daquele contexto remoto, superadas, mesmo que parcialmente, quando realizamos a coleta de dados já de forma presencial de atendimento. Segundo ela, seu sentimento era

De satisfação, de prazer. Perante toda essa turbulência - a gente vem, começa no remoto, vem um dia, vai não sei o quê - toda essa mudança, essa instabilidade toda, você se sente assim com um pouquinho de dever cumprido. Pelo menos não foi assim perdido, não foi em vão, tanto sacrifício porque no começo a gente não se conhecia pessoalmente. Até trazer essas famílias, até todo mundo começar a aceitar quando começou, para chamar para o síncrono; falar um pouquinho sobre seu filho - foi difícil! A família: “Hoje não posso! Hoje não dá”. E cada hora, uma desculpa, e a gente insistindo até que hoje estamos aqui - graças a Deus!

Contudo, compreendemos que tenha sido essencial a parceria virtual entre escola e família durante o contexto de distanciamento social para a criação de vínculos, de fortalecimento emocional de ambas as instituições e de acompanhamento ou escuta dos bebês por meio de todos os registros realizados cotidianamente.

4 SENSIBILIZANDO PROFESSORAS DE CRECHE: A ESCUTA DE BEBÊS NO CONTEXTO DA PANDEMIA

A criança tanto fala quanto escuta, assim como o adulto simultaneamente deve tanto falar quanto escutar. (SARMENTO, 2016, p. 10).

O propósito desta seção é apresentar a pesquisa empírica realizada, no ano de 2021, em uma turma de berçário da Creche “Achadouros”, localizada na cidade de São Bernardo do Campo. Iniciamos retomando os problemas, os objetivos e a hipótese deste estudo e a metodologia utilizada.

4.1 OS PROBLEMAS, OS OBJETIVOS E A HIPÓTESE DA PESQUISA: O PERFIL DA PESQUISA

Esta pesquisa se orienta pela seguinte pergunta: Como sensibilizar as educadoras, em momentos de formação, para que elas avancem na escuta dos bebês?

O objetivo geral é verificar como ocorre a sensibilização, por parte das professoras, para a escuta de bebês numa creche no contexto da pandemia. Como objetivos específicos, delineamos: identificar o que as professoras entendem por escuta; sensibilizar as educadoras, em momentos de formação, para que elas avancem na habilidade de escuta dos bebês e como elas materializam tal conceito no cotidiano da instituição.

A legislação vigente da Educação Infantil aponta a importância da escuta de bebês, porém partimos da hipótese que tal escuta ainda não ocorre de forma a propiciar o protagonismo infantil, pois as educadoras, por muitas vezes, possuem discursos prontos na defesa da escuta, mas não conseguem efetivamente realizá-la de forma transformadora. Mesmo em tempos de pandemia, entendemos que as professoras consigam desenvolver/ampliar a escuta, alicerçadas por sua formação permanente em serviço, pela troca com seus pares e outros protagonistas e por meio de registros intencionais advindos das relações interpessoais com bebês e crianças pequenas no cotidiano da instituição.

4.2 A METODOLOGIA

A presente pesquisa é de natureza qualitativa do tipo intervenção e os instrumentos de coleta de dados foram as narrativas de vida de duas professoras e da auxiliar em educação de

uma turma de Berçário, bem como propostas acordadas em conjunto para sensibilização para escuta dos bebês, além da análise dos registros docentes por meio dos diários de bordo, livro da vida e relatórios individuais, no que se refere à escuta nas diferentes fases de atendimento escolar durante o período pandêmico.

Segundo Lüdke e André (2020, p. 12-13), a pesquisa qualitativa requer que o pesquisador tenha uma relação prolongada com o ambiente natural, fonte direta de dados, para investigar o maior número de situações, a fim de coletar materiais que são, em sua maioria, descritivos. O pesquisador deve se atentar aos detalhes e coletar e descrever o maior número de dados possíveis, com muitas informações da realidade para subsidiar uma afirmação ou favorecer a compreensão do problema com mais profundidade.

Fizemos uso de narrativas de histórias de vida que visou dar oportunidade para que as participantes expressassem suas trajetórias pessoais, compartilhando informações que pudessem dar indícios reveladores sobre suas escolhas no campo profissional e como este percurso de vida as influenciam na escuta ou não escuta dos bebês no cotidiano da escola.

Nesse processo homólogo de escuta por meio das narrativas de histórias de vida, as educadoras narram suas experiências, resgatando suas memórias, anseios e conquistas, colocando-as como protagonistas de suas histórias profissionais, pois, à medida que falam de si, têm a oportunidade de fazer relação entre a história de vida pessoal e a escuta dos bebês por parte delas, sendo possível uma reflexão sobre a relevância da escuta dos bebês para suas atribuições cotidianas e para o desenvolvimento da identidade deles. Como pontua Josso (2006, p. 379),

O trabalho de reconstrução de nossa história, tanto no relato oral quanto no relato escrito, provoca o aparecimento de um certo número de nós invisíveis, mas nem todos! O processo é pôr-se a caminho, nessa busca de compreensão de si, de componentes de nossa história, de tomada de consciência dos que nos move, nos interessa, nos guia, nos atrai. É o trabalho biográfico propriamente dito que estabelece uma consciência e uma presença a si muito desenvolvidas que permitirão, talvez continuar a viagem (após o processo) um pouco melhor equipado para ‘ver’ a tempo os cruzamentos do caminho, as oportunidades, os desafios imperdíveis.

Nessa esteira, para as narrativas das histórias de vida, optamos por solicitar que as educadoras explicassem suas singularidades, por escrito, em duas partes, ambas a partir de trechos dos livros de literatura infantil: *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, de autoria de Mem Fox, e *Adivinha quanto eu te amo*, de Sam McBratney, além de comandos disparadores, conforme apresentadas nos apêndices A e C ao final da presente pesquisa, para que as

profissionais narrassem livremente suas experiências em relação à escuta, desde suas infâncias até os dias atuais, como profissionais da Educação.

Também aconteceu uma sequência de encontros entre a pesquisadora/coordenadora pedagógica da escola e as educadoras da turma do Berçário, visando à sensibilização para a escuta dos bebês por parte delas, por meio de três propostas acordadas em conjunto.

Segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, a palavra sensibilizar significa “[...] tornar (-se) sensível a.: [...] tornar receptivo a emoções; ligar por ato solidário [...] impressionar vivamente: atrair a atenção de (alguém ou algo) para suscitar reação de certa amplitude e certa duração; emocionar, tocar” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1729).

Caminhando nessa mesma direção, planejamos os encontros para sensibilizar a escuta, partindo do pressuposto de que as educadoras possuem muitos saberes adquiridos a partir das experiências de vida, nas formações formais, nas permanentes no interior da escola e, sobretudo na própria realização do trabalho docente cotidiano, e que estes conhecimentos e demonstrações do saber-fazer pudessem, durante os encontros de sensibilização, ser fontes de reflexão, de fortalecimento de competências, e provocar mudanças intencionais quanto à escuta dos bebês.

Nesse sentido, os encontros para a sensibilização para a escuta foram organizados visando a movimentos mais sensíveis e afetivos, como nos alertam Leite e Ostetto (2004, p. 11-12):

A despeito de reconhecer a dificuldade de conquistar novos espaços que engendrem novas práticas, tem crescido nas instâncias formadoras o debate sobre a necessidade de trazer uma outra dimensão para a formação de professores: uma abordagem que vise ampliar olhares, escutas e movimentos sensíveis, despertar linguagens adormecidas, acionar esferas diferenciadas de conhecimento, mexer com corpo e alma, diluindo falsas dicotomias entre corpo e mente, ciência e arte, afetividade e cognição, realidade e fantasia.

As três propostas acordadas em conjunto para a sensibilização da escuta ocorreram em uma sequência de nove encontros, sendo três para cada educadora, a saber: duas professoras, uma que cumpre a regência no período da manhã e outra no período da tarde, e uma auxiliar em educação, que trabalha as oito horas de sua jornada de trabalho diretamente com os bebês.

A partir de um cenário disparador e perguntas realizadas pela pesquisadora/coordenadora pedagógica, as profissionais refletiam e se expressavam oralmente, enquanto o dispositivo (celular) gravava o áudio do encontro.

A primeira proposta de sensibilização acordada teve como pano de fundo uma citação de Friedmann (2020), quando afirma que a escuta demanda todos os nossos sentidos. Assim, as educadoras foram convidadas a relatar um momento de escuta dos bebês realizada durante os

meses em que todos estavam em distanciamento social devido à pandemia da Covid-19, e dois exemplos de escuta dos bebês no contexto presencial, no interior da creche, após retorno.

A segunda proposta partiu da leitura e reflexão da narrativa *As cocadas*, de Cora Coralina (2007). As educadoras fizeram uma reflexão sobre como a escuta, por parte do adulto, faria a diferença para a criança da narrativa, relacionando o contexto descrito com suas próprias práticas docentes, para ajudá-las a desenvolver a escuta com os bebês da turma. Ao final do encontro, cada voluntária ganhou uma cocada.

Em uma terceira proposta para sensibilização, as educadoras foram provocadas a relatar como aconteceu a escuta dos bebês durante a atividade sensorial com bolinhas gel e uma citação de Friedmann (2020), que afirma que é preciso estar disposto a conhecer o outro para construir vínculos com ele. Em seguida, foram provocadas a realizar um planejamento de continuidade em que a escuta estivesse presente.

Figura 2 – Proposta com bolinhas gel em bacia



Fonte: Acervo da Professora "Jabuticabeira".

Posteriormente, realizamos as transcrições dos encontros das propostas de sensibilização, editando algumas expressões da forma como foi apresentada verbalmente, retirando, por exemplo, vícios de linguagem, com intuito de valorizar ainda mais o que foi dito pelas participantes.

Assim como quando denominamos ficticiamente a escola, encontramos-nos diante da necessidade de preservar a identidade das participantes da pesquisa, não só nas transcrições dos encontros de sensibilização para a escuta, mas em todos os materiais que coletamos como dados

em nossa pesquisa. Desta forma, optamos por continuar seguindo o conceito de Manoel de Barros, em seu texto poético “Achadouros”, uma vez que suas palavras traduzem a realidade que também se encontra no prédio e na proposta da escola em que há o investimento cada vez maior em árvores frutíferas e plantas de modo geral, a fim de atrair pássaros, bichos de jardim e elementos naturais para exploração afetiva das crianças.

Decidimos, então, por representar as educadoras como sendo árvores frutíferas, pois estas são de grande importância à natureza, contribuindo para purificação do ar, conforto térmico, nutrição e tantos outros benefícios, atraindo insetos polinizadores, pássaros e animais silvestres. Da mesma forma, as docentes são de grande importância para a sociedade. As educadoras que trabalham com bebês e crianças pequenas transmitem segurança, apresentam o mundo a eles de forma lúdica e colaboram para a formação de identidade e desenvolvimento global da nova geração.

Deste modo, a professora do período da manhã, que nasceu em 1975, ingressou no MSBC em 2008 e na escola “Achadouros” em 2015, escolheu o pseudônimo de Cerejeira; a professora do período da tarde, que nasceu em 1974, teve início no serviço público em 2017 e na creche pesquisada em 2019, de Jabuticabeira; e a auxiliar em educação, que nasceu em 1977, ingressou no MSBC em 2012 e na Creche “Achadouros” em 2016, escolheu ser nomeada de Mangueira.

Os bebês, nascidos entre os meses de janeiro e junho de 2020, foram nomeados com nomes de pássaros de nossa fauna, pois também são de grande importância para o meio ambiente, auxiliam na polinização, alimentam-se de frutos produzidos pelas árvores, fazem a dispersão de sementes e equilíbrio ecológico, seus cantos são relaxantes e suas belezas e características agradam e ensinam seus observadores. Esta descrição se adequa perfeitamente aos bebês, uma vez que são lindos de observar, trazendo alegria, ensinamentos e afetividade para a relação interpessoal com os adultos, além de levar o que vivenciam e aprendem para além dos muros da escola.

Também realizamos a análise dos documentos desenvolvidos pelas professoras e pela auxiliar em educação, tais como: diário de bordo, documentos de acompanhamento dos saberes (livros da vida) e relatórios individuais de aprendizagens dos bebês. Para Lüdke e André (2020, p. 45), a análise documental “[...] busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Para as autoras,

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não só

uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE, ANDRÉ, 2020, p. 45).

Preferimos incluir a coleta e análise de dados a partir dos registros documentais docentes, por entendermos que estes podem revelar a escuta dos bebês por parte das educadoras nas interações cotidianas. Contudo, em 2021, por conta do contexto pandêmico do coronavírus Sars-Cov2 Covid 19, as relações se constituíram em diferentes fases de atendimento escolar.

Em São Bernardo do Campo, cidade que abarca nossa pesquisa, o atendimento escolar no ano de 2021 seguiu a seguinte organização: atividades remotas a partir de 8 de março, por meio de interações síncronas e assíncronas; a partir de 17 de maio, aconteceu o retorno às aulas presenciais de forma escalonada em que as crianças poderiam frequentar a escola, em período integral, uma vez de segunda à quinta-feira, tendo as sextas-feiras reservadas para propostas assíncronas.

A partir de 2 de agosto, o atendimento aconteceu todos os dias da semana com 50% da capacidade de cada turma por meio período, totalizando 100% de atendimento ao dia; a partir de 4 de outubro, o atendimento de 100% das turmas em período integral voltou à normalidade. A adesão presencial foi facultativa às famílias durante todas as fases de atendimento presencial nas creches públicas da cidade, contudo os que decidiram por não levar seus filhos precisavam justificar sua decisão por escrito na secretaria da escola e esta, por sua vez, enviava propostas lúdico-pedagógicas ao menos uma vez por semana, de forma assíncrona, para serem realizadas em casa.

Vale ressaltar também que a escrita de registros reflexivos nos diários de bordo só fez parte das atribuições da auxiliar em educação durante o período em que estava trabalhando em *home office*, pois era utilizado também como forma comprobatória de seu trabalho. Assim, por mais que tenha manifestado o desejo de continuar registrando suas reflexões, a frequência de suas escritas foram diminuindo até deixar de realizar, à medida que os bebês foram permanecendo mais tempo na escola e a interação entre eles ocupar todo o tempo de sua jornada, diferentemente das professoras que possuem, garantido em suas jornadas, tempo para cumprir suas atribuições de reflexão sobre sua prática e construção de documentos pedagógicos.

Deste modo, separamos um trecho de diário de bordo de cada educadora, durante o período em que o atendimento aconteceu a distância, de forma síncrona e assíncrona, totalizando três registros; um trecho de registro de cada educadora de quando os bebês iniciaram a frequência escolar presencial, totalizando três excertos; e, por fim, dois trechos dos diários de bordo, um de cada professora, quando os bebês estavam totalmente adaptados ao ambiente

escolar, totalizando dois registros, configurando-se, portanto, uma somatória de oito trechos de documentos coletados e analisados, conforme anexos C, D e E de nossa pesquisa.

O documento de acompanhamento dos saberes individuais dos bebês, denominado livro da vida, sofreu alteração no ano de 2021, devido ao contexto diferenciado de atendimento e protocolos. Assim, o compartilhamento de responsabilidade para a escrita, que seria com as famílias, não aconteceu, ficando a cargo somente das professoras. O material produzido foi entregue às famílias em dois formatos. Durante o trabalho remoto, as docentes organizavam materiais em forma de vídeos, destacando e dando sentido ao vincular as propostas solicitadas às fotos e vídeos que as famílias enviavam a elas. Apresentavam essa síntese estética às famílias semanalmente ou quinzenalmente, dependendo da proposta. A partir de maio, por meio do contato direto e presencial com os bebês na escola, as professoras iniciaram os registros dos saberes deles em forma de caderno, anotando, de tempos em tempos, suas observações e ponderações, ilustrando tudo com fotos. Ao final do ano letivo, os livros da vida foram entregues às famílias.

Elegemos considerar trechos de escritas dos livros da vida de três crianças mais frequentes da turma – “Canário”, “Beija-flor” e “Sabiá” –, somando, portanto, seis trechos coletados e apresentados no anexo F.

Os relatórios individuais de aprendizagem analisados foram escritos ao final do segundo semestre, resumindo o ano letivo como um todo, sobretudo as múltiplas facetas do atendimento, devido ao contexto pandêmico, descrevendo, neste ínterim, o desenvolvimento de cada criança, focando os observáveis no atendimento presencial. As famílias tomaram ciência desta síntese do percurso do bebê e é de responsabilidade da coordenadora pedagógica que este documento seja apresentado às novas educadoras do ano letivo seguinte, mesmo que a criança seja transferida para outra escola da cidade. Optamos por coletar e analisar dois trechos de relatórios de duas crianças distintas – “Maria-cavaleira” e “Canário” –, cada um escrito por uma professora da turma, conforme anexo G.

Os dados foram analisados a princípio a partir da construção de categorias descritivas relevantes à pesquisa sobre a escuta dos bebês por parte das educadoras, à luz da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Para a autora, análise de conteúdo significa

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

A análise de conteúdo, segundo a autora, ocorre em três fases, a saber: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação). A pré-análise é a fase de organização, da leitura flutuante, ou seja, um primeiro contato com o material a ser analisado, obedecendo as seguintes regras: *exaustividade* (esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada); *representatividade* (a amostra deve representar o universo); *homogeneidade* (os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e coletados por indivíduos semelhantes); *pertinência* (os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa) e *exclusividade* (um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria). Nessa fase, os temas repetidos com frequência são selecionados “[...] do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados” (BARDIN, 2011, p. 100).

Na segunda fase, ou fase de exploração do material, são escolhidas as categorias, a fim de classificá-las em blocos. Por fim, realiza-se o tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação). O pesquisador analisará os resultados, atentando-se também ao conteúdo latente do material, isto é, o que se encontra oculto.

4.3 A ESCUTA DOS BEBÊS: UM PROCESSO VISTO NAS ENTRELINHAS

A seguir, passamos a colocar em relevo algumas conjunturas que podem afetar a escuta dos bebês por parte das professoras, construídas por meio da análise dos materiais que, em conjunto, formam o escopo da investigação desta pesquisa: as propostas individuais de sensibilização para escuta dos bebês por parte das educadoras, bem como seus registros autorais cotidianos.

A fim de aprofundarmos nossa compreensão sobre a temática, elencamos os dados considerados importantes de forma indutiva, resultando nas seguintes categorias: a ausência de escuta das professoras enquanto crianças: pedagogias transmissivas e docilidade de corpos; a escuta das participantes por parte de seus professores: as pedagogias participativas. Vale lembrar que essas duas categorias foram selecionadas após a leitura flutuante das narrativas de vida das participantes das pesquisas enquanto crianças e adolescentes.

As categorias na escuta dos bebês: as múltiplas formas de expressões; a escuta no período da pandemia durante o atendimento remoto; a sensibilização da escuta dos bebês na formação continuada em serviço; a documentação pedagógica autoral: as ações docentes

potencializadas pelas narrativas da escuta dos bebês, emergiram após leitura flutuante das propostas realizadas com as docentes e das documentações autorais.

4.3.1 A ausência de escuta das professoras enquanto crianças: pedagogias transmissivas e docilidade de corpos

A escuta do bebê, objeto central de nossa pesquisa, afluí em direção à defesa da ideia de que os bebês, suas professoras, suas famílias e demais funcionários estão entrelaçados na construção do saber e da cultura dentro da instituição e todos estes participantes devem ser vistos como sujeitos protagonistas dentro dela e na sociedade de forma mais ampla.

Para tanto, as dimensões éticas e estéticas articuladas e potentes precisam ser exercitadas de forma contínua, devendo guiar e integrar a sistematização da prática docente de forma intencional e cuidadosa no cotidiano, a fim de evidenciar uma educação centrada na escuta atenta, no olhar sensível, no respeito, na alteridade e no encantamento. No entanto, mesmo que o trecho da história de vida narrada não represente toda a infância delas, ao analisarmos as narrativas das educadoras participantes, deparamo-nos com o fato de que, em algumas circunstâncias de suas próprias infâncias, não vivenciaram tais dimensões de forma tão plena, associando, inclusive, este fato à cultura da época e afirmando que a ação passiva por parte da criança impacta na formação de identidades delas.

Desta forma, surgiu a categoria *a ausência de escuta: pedagogia transmissiva e docilidade de corpos*, e almejamos que as considerações delas nos ajudem a compreender a relevância da comunicação que se dá entre adultos (educadoras, em nossa pesquisa) e bebês na relação pedagógica e adotar a escuta como peça-chave para favorecer o desenvolvimento do bebê/ser humano. Para esta categoria, iniciaremos nossas reflexões a partir das narrativas das docentes apresentadas em forma de quadro, conforme quadro 16.

Quadro 16 – A ausência de escuta das professoras enquanto crianças:
pedagogias transmissivas e docilidade de corpos

Categoria	O que dizem as educadoras
	<p>Pelo que me lembro quando era bem pequena, meus pais não me escutavam, mas porque também foram educados assim, família grande, dificilmente ouvem as crianças. E fui crescendo, tenho dificuldade de me expor, justamente por guardar tudo que sentia. (MANGUEIRA).</p> <p>Me recordo que entrávamos em fila, as carteiras eram em filas e o professor era dominador do conhecimento, tínhamos livros,</p>

<p>A ausência de escuta das professoras enquanto crianças: pedagogias transmissivas e docilidade de corpos</p>	<p>cartilhas a seguir, a escuta não acontecia, não havia flexibilidade. O professor ensinava e o aluno recebia o conhecimento de forma pronta e acabada, onde as opiniões dos alunos não eram muito apreciadas, o ensino era formal, centrado em informações, o conhecimento era absorvido automaticamente, mecanicamente. (JABUTICABEIRA).</p> <p>Em minha infância as crianças eram muito pouco ouvidas pelos adultos. As crianças quase sempre não eram consideradas. Os adultos ouviam apenas a criança no sentido de atender suas necessidades básicas. Em minhas memórias, não me recordo de ser ouvida, de ter minhas vontades atendidas. O adulto sempre expunha suas vontades e cabia a mim obedecer. Tinha que comer o que tinha na mesa, vestir a roupa que na maioria era feita pela minha própria mãe, dormir/acordar no horário determinado. [...] Dessa forma fui crescendo sem voz. (CEREJEIRA).</p>
--	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora desta dissertação.

Segundo Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019), a Educação Infantil foi o último nível de educação a ter a frequência obrigatória de crianças, ao mesmo tempo que a escola de massa foi estendida a este nível, e a pedagogia transmissiva foi disseminada com mais intensidade ao longo do século XX, imperando as ideias de gestão de Ford, Taylor e Weber para organizar a expansão da educação na mesma lógica da produção industrial.

Segundo os autores, na teoria de gestão de Taylor, não era necessário se preocupar com o desenvolvimento da inteligência dos agentes, pois estes precisam de poucos saberes para desempenhar suas tarefas, ao transformar a produção artesanal em produção em massa. A teoria de gestão de Ford, por sua vez, contribuiu para que a produção em massa fosse organizada pela divisão do trabalho em partes, da mais simples para a mais complexa, em sequência lógica pré-estabelecida, até se obter o produto final desejado. Weber se soma a Ford e Taylor com sua teoria burocrática, aproveitada pelo Estado para uma educação de massas, adotando um currículo escolar único, para que, de maneira uniforme, os estudantes de todo o território nacional tivessem a mesma base de educação formal.

Desta forma, a educação tradicional buscava transmitir à nova geração as competências necessárias para transformar os estudantes em adultos com condutas esperadas para o sucesso material e social, seguindo a lógica das fábricas. Para obter tal conduta, o ensino nas escolas se pautava na repetição e memorização, sem o investimento na compreensão do significado, cabendo aos professores ser os instrumentos para a manutenção da transmissão, da seleção de conteúdos baseada na continuidade e sequencialidade disciplinar, do currículo baseado em

conhecimento segmentado, da pedagogia pautada no decorar conteúdos e na competição e das avaliações baseadas no mero cumprimento de tarefas ou testes com respostas pré-fixadas.

Enquanto a pedagogia transmissiva imperava, a criança era vista como tábula rasa e sua atividade era memorizar e reproduzir os conceitos fielmente. Foucault (1987) nos alerta sobre o controle corporal, uma forma de coerção não só sobre com o que os estudantes deveriam ocupar suas mentes, mas também marcadas no comportamento e linguagem dos seus corpos. Segundo Foucault (1987, p. 163), “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”.

As crianças andavam em fila, sentavam uma atrás da outra, seus movimentos eram controlados, recebiam treinamento para agir todos simultaneamente, quase que de forma síncrona. Para Foucault (1987, p. 164), “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’ [...]”.

A linha de montagem educacional, por meio da disciplina corporal, presente nas pedagogias transmissivas, transformava a escola em um lugar de controle social e em um aparelho ideológico.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (FOUCAULT, 1987, p. 164-165).

Neste cenário, das pedagogias transmissivas, o papel da professora é o de transmitir o conhecimento, organizado de forma fragmentada, sobretudo utilizando manuais, folhas de atividades e livros didáticos, todos desvinculados da realidade em que estão inseridos, conforme ilustram as narrativas de memórias das infâncias de nossas educadoras participantes, exigindo

da criança um comportamento padrão e respostas homogêneas e praticamente nulas de escuta e reflexão à pessoa ou ao conteúdo apresentado.

Embora as creches que atendem a faixa etária de 0 a 3 anos não estejam enquadradas na lista de frequência escolar obrigatória, fazem parte do sistema educacional e têm em seu histórico de origem de atendimento o modo organizacional pautado na visão de educação em massa, uma vez que seu funcionamento se vinculou às mulheres trabalhadoras das fábricas e seus filhos eram vistos como futuros operários. Além disso, atualmente, as docentes da creche circulam entre todos os níveis de ensino, quer como estudantes que foram, quer como profissionais da educação. Desta forma, ponderamos que, apesar das contínuas reflexões e formações que as educadoras vivenciam, os vestígios da educação tradicional e transmissiva circulam nos interiores das instituições até os dias atuais, quando elas implantam ações de cuidado com os bebês de forma automatizada, seguindo a lógica de fábrica, por exemplo. Neste sentido, Garcia (2018, p. 127) pontua:

Aliás, a respeito de uma proposta curricular clara, orientadora das práticas e definidora das interações, pode-se inferir que as ações e atitudes das professoras apoiam-se, em grande medida, em uma pedagogia transmissiva bastante inspirada no modelo adotado no ensino fundamental. Tudo indica que se pautam em crenças, valores e visão de criança resultantes de suas referências de formação e profissão anteriores [...].

A partir das reflexões que estamos fazendo sobre as pedagogias transmissivas e sobre as ponderações das docentes participantes, fomos conduzidas a acreditar que cada uma delas pode ter tido sua personalidade marcada de alguma forma, quer no campo pessoal e/ou profissional, e, portanto, suas ações didáticas podem estar sendo influenciadas pelo modo tradicional e burocrático junto aos bebês.

Pelos dados apresentados nas narrativas das educadoras, consideramos que, para que a não escuta ocorrida às educadoras em suas infâncias e a vivência do modelo tradicional de educação em que seus corpos e suas mentes foram condicionados ao modelo burocrático de educação sejam superadas, é preciso um posicionamento político e pedagógico intencional para problematizar as pedagogias transmissivas, traduzido em esforço contínuo de aplicação prática das concepções presentes nas pedagogias participativas, sobretudo a escuta dos bebês, ponto focal de nossos estudos, como uma das formas de promover aprendizagem holística, democrática, ética e estética, visando à coesão social.

4.3.2 A escuta das participantes por parte de seus professores: as pedagogias participativas

A categoria sobre pedagogias participativas surgiu quando as docentes deixaram transparecer seus sentimentos ao narrarem suas vidas, fazendo o contraponto entre a influência de não serem escutadas tão plenamente e de terem voz parcialmente enquanto crianças e o impacto positivo do movimento democrático, em que houve a escuta de suas falas por parte de algum adulto referência em suas próprias formações.

Em face do tema, depreendemos tempo em agregar este contraponto presente nas narrativas das educadoras à relevância das pedagogias participativas no processo educativo dos bebês, uma vez que constatamos que elas, como profissionais docentes, atuam em uma escola que entende o bebê como um ser ativo, participativo e potente, portanto, capaz de revelar seus sentimentos, suas vontades e suas descobertas. Logo, a escuta dos bebês, por parte de suas professoras, deve ser constante, evidenciando a defesa das pedagogias participativas no cotidiano.

As falas das educadoras, nesse sentido, podem ser visualizadas no quadro 17.

Quadro 17 - A escuta das participantes por parte de seus professores: as pedagogias participativas

Categoria	O que dizem as educadoras
A escuta das participantes por parte de seus professores: as pedagogias participativas	<p>Me recorro de professores maravilhosos que tive em meu ensino fundamental e médio, que se preocupavam em nos ouvir, conversando muito, algumas aulas eram debates sobre determinados assuntos que muitas vezes nós trazíamos para aula, eles queriam gerar a autonomia, nos tornar críticos. Este período foi fundamental em minha adolescência e para minha decisão profissional, junto também ao incentivo de minha família, sempre conversando muito sobre isto em casa. (JABUTICABEIRA).</p> <p>Na 5ª série eu tive um professor que muito me marcou. Era um professor muito atento, que atendia nossas necessidades, nos ouvia e oportunizava momentos dinâmicos de escuta. Ele investiu muito em investigar nossas curiosidades, dividir conhecimento, cresci bastante com as aulas desse professor. Ele nos deu segurança para buscar conhecimento, respeitando seus alunos em suas vontades e diferentes, através do vínculo que criou conosco. (CEREJEIRA).</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora desta dissertação.

As pedagogias participativas advogam uma ação ativa de todos os agentes que frequentam a escola no cotidiano. Para tanto, a escuta dos bebês, agentes educativos centrais nesta pesquisa, deve ser exercício constante, a fim de valorizar e potencializar suas experiências, saberes e cultura. A organização dos espaços e tempos pedagógicos devem refletir com coerência esse respeito aos bebês e as educadoras devem valorizar a ética nas relações e interações para que os bebês possam significar, criar, conhecer e viver. Contudo, deduzimos que ainda há um longo caminho a percorrer para que se estabeleça a participação ativa dos bebês, efetivamente, no cotidiano da instituição. Nesse sentido, concordamos com Garcia (2018, p. 129), quando afirma:

Na vida vivida no berçário, embora já seja possível localizar uma dada condição das professoras na consideração de saberes e potencialidades dos bebês, ainda há um longo caminho a percorrer na busca por um currículo para a creche, assentado nos preceitos das pedagogias participativas, o que implica o esclarecimento sobre o papel do adulto-educador e o dimensionamento de um ambiente educativo condizente com as possibilidades dos bebês, tendo as situações de brincadeiras como essenciais na composição das práticas cotidianas.

Para Oliveira-Formosinho (2007, p. 18), a participação provoca escuta, diálogo e negociação e se centra em um contexto complexo com atores, pois estes são ativos no processo educativo, favorecendo uma “[...] integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores”. Parte desta complexidade se dá porque estão imersos na cultura e são seres sócio-histórico-culturais, tanto no campo da reflexão como na prática, no fazer e no espaço da produção de narrativas sobre o fazer. Para a autora,

A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores, porque estes são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 18-19).

Segundo a autora, teóricos, tais como Montessori e Malaguzzi afirmavam que é muito importante construir um contexto de participação, considerando a potência presente nos espaços físicos internos e externos, nos aspectos arquitetônicos e materiais. Segundo ela,

Construir um contexto que participe na participação colocou-se ao longo do século XX como um dos maiores desafios a que a pedagogia da infância procurou responder. De Maria Montessori a Malaguzzi encontramos respostas muito diferenciadas que, contudo, defendem uma ideia em comum: a aprendizagem é situada. Um dos maiores desafios perante os quais nos colocou a pedagogia da infância provém de ter mostrado que a construção de conhecimento pela criança necessita de um contexto social e pedagógico que

sustente, promova, facilite, celebre a participação, de um contexto que participe na construção da participação. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 22).

Contudo, a autora também pondera que, embora o espaço físico e sua materialidade sejam importantes para o protagonismo dos atores, estes não são suficientes para sustentar o contexto. É necessário considerar as relações, as intenções, recordações, as organizações, as múltiplas interações que vão se estabelecendo entre os sujeitos nos espaços e os objetos culturais inseridos neles, construindo, assim, o contexto educativo participativo. Além disto, faz-se necessário a *práxis* pedagógica, considerando também a ligação entre os diferentes contextos que o bebê frequenta, a colaboração destes na construção da identidade dele, bem como a articulação intencional dos contextos e a ação dos sujeitos em contexto para potencializar a aprendizagem. Quanto a isto, Piva (2019, p. 236-237) corrobora,

Dessa forma, os professores compreendem que seus anúncios, as formas de deslocamentos de um espaço para o outro, na jornada, pelas crianças e os cuidados pessoais que elas vivem na creche são transições cotidianas que envolvem aprendizagens da essência do que é humano, de ética, de respeito, de confiança e que importa que sejam desveladas para serem olhadas com o objetivo de serem bem-sucedidas [...] durante o período em que essas crianças frequentam a creche, importa destacar alguns modos de fazer e de contribuir para que os bebês e crianças bem pequenas as vivam com aprendizagens socioculturais, tanto aprendidas com adultos como com seus pares, em um processo de participação guiada respeitosa e consciente.

Nesta esteira, a escuta passa a ser ponto focal, uma vez que as pedagogias participativas partem do pressuposto de que o conhecimento é gradualmente construído entre os agentes, pois é fruto de uma ação conjunta e contextualizada entre os discentes e suas docentes, por meio de realizações que os conduzam a planejamentos e tomada de decisões de forma colaborativa, como Oliveira-Formosinho (2019, p. 115) nos pontua:

Quando as sociedades falam de bebês muito novos, tendem a conceituá-los como seres que ainda não o são. As pedagogias participativas preferem dizer que os bebês são seres curiosos, seres que querem experimentar e explorar o mundo, a natureza, os objetos, as pessoas com sentidos inteligentes e inteligências sensíveis [...] e possuem a capacidade de comunicar-se e compartilhar as suas explorações e experiências por meio de processos comunicativos que criam conhecimento e significado desde o início.

Para a autora, as pedagogias participativas criam um *ethos* educacional em que a *práxis* diária de observar, escutar e documentar estão no âmago do processo de aprendizagem e a construção do saber acontece por meio da exploração, da comunicação, da criação de

significado e da negociação, tornando-se, portanto, um espaço interativo em que a escuta mútua das vozes e as perspectivas se fazem presentes constantemente.

Ao analisarmos falas como as da professora Jabuticabeira, ao afirmar: “Me recordo de professores maravilhosos que tive [...] que se preocupavam em nos ouvir, conversando muito, [...] eles queriam gerar a autonomia, nos tornar críticos [...]” e as da professora Cerejeira, ao relatar: “Era um professor muito atento, que atendia nossas necessidades, nos ouvia e oportunizava momentos dinâmicos de escuta”, podemos destacar as marcas positivas deixadas em suas memórias e, conseqüentemente, em suas formações, por terem sido escutadas e suas necessidades consideradas. Compreendemos, assim, que a escuta deve acontecer em um contexto de participação em que todos são sujeitos protagonistas de seus aprendizados, por meio da ação e reflexão, desenvolvendo a habilidade de escutar e narrar. Neste cenário, cada pessoa se sente acolhida para expressar suas ideias e interpretações sobre alguma questão específica, em um clima de troca, pertencimento e expectativas recíprocas.

Segundo Fochi (2018), os bebês constroem um *ethos* investigativo para compreender o mundo em seu entorno, uma vez que possuem iniciativa, exploram seus próprios corpos e tudo ao seu redor, sentindo, gostando e não gostando e interpretando a cultura. Diante deste cenário, os planejamentos dos professores devem refletir a intenção da escuta. Para o autor, o professor precisa compreender os processos de desenvolvimento dos bebês para construir sua ação pedagógica no planejamento, na construção de contexto de aprendizagem e na sua presença, com alto grau de consciência no seu fazer pedagógico.

Oliveira-Formosinho e Araújo (2015, p. 57) consideram que, nas pedagogias participativas, o professor não deve seguir cegamente as ideias infantis, mas sim seguir seu trabalho, “[...] refletindo acerca dos temas que, no âmbito dos interesses destas, poderão ser apoiados no contexto de uma planificação e currículos flexíveis”, que revelam a imagem de bebê ou criança ativa e competente, que associa a importância da sua escuta com a importância da experiência, da ação e da observação.

Horn e Silva (2015) ressaltam que o trabalho na creche precisa ser intencional e de boa qualidade, a fim de favorecer o desenvolvimento e aprendizagem dos pequenos; sobretudo, precisa haver uma preocupação com o planejamento. A professora Jabuticabeira complementa esta afirmação, ao refletir:

Hoje o olhar direcionado, a escuta é diferente, olhamos para as crianças como nossas disparadoras das ações pedagógicas, sendo protagonistas, vivenciando, explorando diversos tipos de situações e materiais desde bem pequenas. Por

isso a importância de incrementar as oportunidades, oferecer experiências cada vez mais ricas para nossas crianças e nos aperfeiçoarmos mais e mais.

No tocante aos bebês e crianças pequenas serem as disparadoras das ações pedagógicas, Horn e Silva (2015, p. 14) asseguram que o planejamento docente precisa abarcar os interesses e necessidades deles, trazendo como referência o planejamento emergente, expressão adotada na região italiana de Reggio Emilia, cuja abordagem consiste em “[...] que tudo aquilo que vai ser desenvolvido para e com as crianças emerge do seu cotidiano; por isso, o professor busca o reconhecimento dos temas a serem tratados através da escuta e dos movimentos realizados pelas crianças”.

Desta forma, as educadoras Cerejeira, Mangueira, Jabuticabeira e todas as docentes que atuam com os bebês e crianças da Educação Infantil devem exercitar a pedagogia participativa e apresentar essa intencionalidade ao planejar, ao oferecer ricas experiências e ao documentar o trabalho pedagógico junto às crianças diariamente no interior da creche, a fim de constituí-lo ou potencializá-lo como espaço democrático em que a escuta dos bebês favoreça conhecimentos e aprendizagens a eles por meio da imersão partilhada em situações cotidianas complexas, repletas de crenças, valores e princípios condizentes com a concretização da democracia como coração das narrativas em comum.

As categorias elencadas nos itens 4.3.3 a 4.3.6 emergiram das propostas realizadas com as professoras durante a sensibilização e da documentação pedagógica autoral.

4.3.3 A escuta dos bebês: as múltiplas formas de expressões

Ao longo desta pesquisa tivemos como objetivo geral verificar como ocorre, por parte das professoras, a escuta de bebês numa creche, no contexto da pandemia, e partimos do pressuposto inicial de que tal escuta ainda não ocorria de forma a propiciar o protagonismo infantil.

Em nossos estudos, tivemos a oportunidade de nos debruçar sobre a temática e verificar que esta escuta é de fato uma responsabilidade muito complexa e, diante da análise das ponderações das docentes, constatamos que esta tarefa comunicativa exige esforço por parte das educadoras, para que ocorra uma conexão afetiva. Desta forma, a categoria *A escuta dos bebês: as múltiplas formas de expressões* veio à tona, uma vez que os bebês não se expressam verbalmente e suas educadoras precisam, então, desenvolver habilidades para realizar a escuta deles de forma mais sensível, levando em consideração as diferentes formas de que os bebês

lançam mão para se comunicar. Iniciamos a consideração de tal perspectiva, apresentando as reflexões das docentes, conforme quadro 18.

Quadro 18 - A escuta dos bebês: as múltiplas formas de expressões

Categoria	O que dizem as educadoras
<p>A escuta dos bebês: as múltiplas formas de expressões</p>	<p>Demonstrar o choro, alguma coisa está acontecendo. Insegurança talvez. [...] Na hora que acontece alguma coisa, que a criança aponta, o que ela quer, o que ela deseja. Então, ela deseja um brinquedo que de repente não está disponível ali, mas de repente ela está apontando ou ela está indo em direção àquele brinquedo, então, você entende que a criança está querendo aquele brinquedo. Algumas vezes a criança vai até a TV e fica ali. Então, você entende que ela está querendo que você ligue ou que ligue um som, que ela quer dançar, então em todos esses momentos a gente escuta a criança. [...] Eu acredito que é exatamente isso, porque os bebês não falam verbalmente. Os bebês falam com gestos, com choro, com um olhar. Eu acho que nós temos que ouvi-los através desses gestos que eles nos dizem, a todo momento é observação mesmo. Observar, conhecer a criança quando ela está calma, quando ela está agitada, quando está diferente dos outros demais dias, então, você percebe que tem alguma coisa errada. Eu acho que a escuta dos bebês é por aí. [...] Diário de bordo 01/06/2021 - Hoje foi o primeiro dia de adaptação da “Andorinha”. Ela chorou na entrada e a mãe resolveu ficar esse primeiro dia com ela. Com a mãe ela foi se acalmando, mas não se arriscava sair ou ir para outro lugar que a mãe não estivesse ao seu lado. No gramado, ela aceitou o colo da educadora e ficou bem na balança. (CEREJEIRA).</p> <p>[...] não é só uma boca, não é só olhar, para dizer assim, é um corpo inteiro. É verdade, é um corpo inteiro que fala! [...] É um gesto, é uma maneira de olhar, é um vídeo de devolutiva que veio para gente, não precisa a criança falar. Como muitos bebês aí ainda não falam, só balbuciam, só apontam. Mas eles demonstram já. [...] Em uma das nossas propostas, em nosso gramado, em um dia de sol e calor, exploramos bolinhas de gel, que havíamos colocado na água no dia anterior, “Maria-cavaleira” adorou explorar as bolinhas, apertando-as, manipulando-as, foi um dia de muita diversão e aprendizado. (JABUTICABEIRA).</p> <p>Eles falam com gestos, movimentos, emoções. (MANGUEIRA).</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora desta dissertação.

Ao relacionar as falas das educadoras com a escuta dos bebês, ficou visível o quanto os bebês interagem e aprendem com o mundo ao seu redor, manifestando suas emoções, seus interesses e necessidades. No entanto, cabe às docentes estarem atentas, de forma mais sensível, às diferentes formas de manifestações dos bebês, potencializando o protagonismo, as

descobertas, as aprendizagens e o desenvolvimento deles. Nesse sentido, Garcia (2018, p. 126) afirma:

[...] quando há um olhar e uma escuta mais sensíveis das professoras, os bebês revelam suas potencialidades, confirmando o quanto são capazes de trazer suas intenções às ações partilhadas com os adultos. Demonstram curiosidade, inventividade, capacidade de observação e de manifestação de suas inquietações e preferências, por meio de diferentes expressões de linguagem. As práticas das professoras, pautadas no olhar e na escuta cuidadosos dos bebês, criam condições favoráveis ao bem-estar, ao envolvimento, à participação e à aprendizagem, diferentemente de ações mais preocupadas em cumprir as expectativas dos adultos.

Esta escuta cuidadosa dos bebês acontece quando, na organização das creches, as professoras levam em consideração o desenvolvimento humano, respeitando e acolhendo o desejo e necessidade que os bebês têm de experimentar e explorar o mundo e a forma não verbal em que os bebês se relacionam com os outros e com a cultura que os cerca.

Segundo Oliveira-Formosinho (2019, p. 115), dentro deste contexto participativo, o bebê é visto como “[...] um sujeito – autor, ator, agente de vida e aprendizagem, sujeito individual e sujeito social, pessoa e cidadão, utilizador e criador de artefatos culturais”. Atrélada a esta afirmação, a autora nos aponta que devemos nos atentar com a forma como acontece a relação entre o adulto e o bebê, pois ele é uma pessoa curiosa, que pensa, sente, que aceita e rejeita, que possui identidade relacional ao lugar ao qual pertence e, neste ponto, a autora acrescenta, citando Malaguzzi, ao afirmar que o bebê se expressa com *cem linguagens*. Quanto a isto, a autora ainda pondera:

Esta é uma criança que traz surpresas para o processo de educação, cria situações emergentes e coloca questões imprevisíveis, algumas vezes cria problemas... Esta é uma criança que exige dos educadores a capacidade e a vontade de lidar com a surpresa, com o desconhecido, com o não planejado. Esta é uma criança que tem muitas coisas interessantes a nos dizer se quisermos ouvir o que ela tem a dizer e não o que queremos que ela diga... Se nós, como profissionais, aprendermos a gostar de ser surpreendidos com assuntos, temas, interrogações emergentes e aprendermos a nos envolver em jornadas de aprendizagem negociadas com as crianças, contribuiremos para o desenvolvimento de pessoas e cidadãos participativos que constroem saberes e poderes. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 115).

Nesta perspectiva, a relação com pessoas por meio da comunicação emocional e a organização dos materiais para favorecer a manipulação ativa dos objetos, por parte dos bebês, passam a ser desencadeadoras potenciais para a escuta deles, como a escrita de uma das educadoras no livro da vida de “Beija-flor” elucida ao narrar:

“Beija-flor” explora bem todos os espaços da sala. Demonstrou interesse pelo labirinto, mas é bem cautelosa para colocar as mãos, aos pouquinhos ela vai perdendo o medo, fica segura para manipular objetos. Ela já anda com autonomia e procura pelos brinquedos e objetos que lhe interessa. Ela escolhe onde brincar e onde ir.

Para as docentes, isto implica valorizar e potencializar a participação deles, ao estarem atentas e respeitar a comunicação sem palavras dos bebês, expressa nos gestos, tais como choro, balbucios, manipulações, expressões que evidenciam suas emoções, interesses e necessidades.

A concepção de bebê como ser capaz e a atitude investigativa das educadoras vão provocar a escuta revelada na busca contínua de interpretação aos gestos infantis. Enquanto os bebês manipulam objetos e se relacionam entre si e outros protagonistas adultos, as docentes atribuem-lhes sentido de acordo com o contexto, incluindo as pessoas, os objetos e suas culturas.

Eslava e Eslava (2020, p. 113), ao se referirem aos gestos, destacam que estes são ações que “[...] implicam emoções, intenções, desejos... percebidos nos movimentos que provocam em busca de sua realização”. Logo, os gestos dos bebês representam uma aproximação emocional (mundo interior) ao mundo exterior, não articulada na linguagem verbal. Nesta esteira, os autores acrescentam:

Os gestos, embora capazes de realizar uma operação de transformação simbólica, podem se originar de muitos tipos de ação significativa: codificados ou não codificados, aprendidos ou recriados...; eles podem surgir de emoções como surpresa, medo, alegria...; eles podem ser uma provocação para o outro...; eles podem ser expressos como controle de tempo e espaço...; eles podem ser gestos na ação. Eles também podem ser gestos que acompanham o objeto a ser simbolizado. Em suma, eles se revelam como o suporte mínimo da complexidade comunicativa que o símbolo representa. (ESLAVA; ESLAVA, 2020, p. 115)

Em nosso caso, ao considerarmos a maioria das ponderações das nossas participantes, verificamos que os gestos dos bebês tiveram intencionalidades comunicativas implícitas, isto porque os gestos são ações simbólicas e interpretativas. Mas, no caso dos bebês, Eslava e Eslava (2020, p. 115-116) nos alertam que é importante detectar os gestos que não são codificados, que não fazem parte das convenções previamente estabelecidas. Isto significa afirmar que as educadoras precisam buscar os gestos portadores de significados completos e criativos que fazem parte integrante da experiência; como aconteceu, por exemplo, na proposta com bolinhas de gel da professora Jabuticabeira.

Em sua narrativa, a professora destaca que “Maria-cavaleira” adorou explorar as bolinhas, ao observar/escutar a forma que esta bebê estava interagindo com o material ofertado,

manipulando-as e as apertando. Inferimos, neste caso, que outros gestos ou sinais acompanham esta ação, talvez expressões faciais e linguagens corporais, associadas ao vínculo entre educadora e bebê, transmitiram a mensagem em conjunto, dando a certeza descrita por parte da docente.

Nesse sentido, concordamos com Vercelli (2021), ao afirmar que a escuta, por parte das professoras não é uma tarefa fácil, pois é preciso deixar para trás uma postura focada na visão adultocêntrica e passar a adotar uma postura que analisa a infância como categoria social e estuda os bebês e as crianças como seres sociais de direitos e voz. Contudo, é preciso compreender que esta voz talvez não seja expressa com palavras e sim no silêncio, uma vez que, a todo momento, os bebês e as crianças dizem algo, quer pela postura corporal, pelo olhar, pelo comportamento, pela brincadeira. Conforme afirma a pesquisadora,

[...] é possível afirmar que a escuta é uma atitude humana, é responsabilidade, é abertura a dúvidas e incertezas, é respeito pelo outro, é anulação de julgamentos e preconceitos, é sentido, diálogo, é experiência. Assim, um professor que busca escutar uma criança tem de se silenciar, necessita se colocar horizontalmente ao lado dela para que possa entender o significado do que está sendo dito por suas diferentes linguagens. (VERCELLI, 2021, p. 33).

Portanto, a escuta dos bebês pelas educadoras implica presença por parte delas, pois é necessário adotar uma postura investigativa, ao se atentar e considerar as reações de cada bebê no seu relacionamento com o mundo, com seu corpo, mente e emoções. É nas vivências cotidianas que o bebê ativamente se envolve e reage, numa relação dinâmica que se estabelece entre ele e o meio, constituído por objetos e pessoas, como observado na escrita de uma das professoras no livro da vida de “Beija-flor”: “Nas outras semanas já começou a ficar período integral [...]. Após algumas semanas já sentimos que a ‘Beija-flor’ está mais segura com as educadoras na hora da troca e não está mais chorando nesses momentos”. E, em outro trecho: “Diante de brinquedos ainda desconhecidos para ela, fica um pouco desconfiada e com receio, mas através do incentivo das educadoras ela vai adquirindo segurança para explorar, descobrir e interagir”.

Nesse sentido, também no quadro 18, podemos verificar que as docentes estão atentas às várias formas de se expressar dos bebês quando estes se comunicam com os gestos, com o choro, com o olhar e com o corpo, ao descreverem que os bebês choram quando algo os incomoda, como dor, fome, insegurança ou medo, por exemplo, ou mostram os objetos que suprem suas necessidades, e inferir, nessa ótica, que elas organizam o espaço com objetos que favoreçam experiências multissensoriais envolvendo a percepção de diferentes cheiros, sons,

texturas, formas, temperaturas, que oportunizam a manipulação e o movimento livre e ativo dos bebês, propiciando a formação e desenvolvimento da sua inteligência e personalidade.

4.3.4 A escuta, no período da pandemia, durante o atendimento remoto

Com o avanço da pandemia da Covid-19 no Brasil, a partir de março de 2020, ano em que os bebês matriculados em nosso universo de pesquisa nasceram, os prédios das escolas, sob orientações sanitárias, foram fechados, a fim de favorecer o distanciamento social, como uma das medidas de enfrentamento ao coronavírus. As atividades educativas presenciais com os bebês e crianças foram suspensas e, por meio de atendimento virtual, outro cotidiano institucional foi firmado, o remoto, com o objetivo de criar e fortalecer vínculos afetivos e pedagógicos, além do acompanhamento social territorial da população de São Bernardo; contudo, este último não fez parte de nossas considerações.

As educadoras iniciaram, portanto, o ano letivo de 2021, trabalhando exclusivamente em *home office* e se relacionando com os bebês e suas famílias de forma virtual, com encontros síncronos e assíncronos, pois a pandemia continuava com índices de atingidos altos e o distanciamento social era incentivado pela vigilância sanitária. À medida que a população foi sendo vacinada e os índices de contágios recuados, o retorno presencial das escolas foi acontecendo de forma gradual, propiciando novas interações entre escola e famílias.

Nesse sentido, observamos também que houve consonância nas narrativas de todas as educadoras do universo de nossa pesquisa, mesmo que de forma sucinta, sobre a relação que estabeleceram com as famílias naquele contexto marcante e histórico, reportando-se, sobretudo, ao início do ano letivo da turma do Berçário de 2021.

Desta forma, para nós, faz-se mister considerar a relevância da parceria entre escola e família, uma vez que nos parece que esta relação é condição para o atendimento de qualidade na Educação Infantil, sobretudo quando nos referimos à escuta de bebês que pouco ou não se expressam verbalmente e, segundo as educadoras, esta relação se intensificou ainda mais durante o pico do contexto pandêmico.

Para esta categoria, optamos por apresentar as falas das docentes em forma de quadro, conforme quadro 19.

Quadro 19 - A escuta no período da pandemia durante o atendimento remoto

Categoria	O que dizem as educadoras
-----------	---------------------------

<p>A escuta no período da pandemia durante o atendimento remoto</p>	<p>Quando começou o ensino remoto, começamos a construção de vínculos através da rede social, em parceria com as famílias. [...] esta escuta foi bem difícil, para mim, porque eu penso que tinha poucos momentos com a criança, foi mais a escuta dos pais, então, eu acho que essa escuta a distância foi muito difícil, de conhecer, de saber, de olhar no olho da criança, de ver, de entender... para mim foi muito difícil. [...]. Os pais eram os elos dessa construção e troca de informações. Através de vídeos chamadas, visualizávamos os bebês - as informações eram passadas pelos pais. Os pais buscavam sanar algumas dúvidas conosco e, assim, íamos escutando sobre a necessidade de cada criança e procurando através dos encontros, de atividades e propostas, ir respondendo às necessidades. (CEREJEIRA).</p> <p>Foi bem difícil, porque como não tinha o contato com a criança, foi só pelo que os pais mostravam. Só pelos vídeos, pelas fotos, pelo que eles colocavam lá que a gente tinha esse vínculo. O vínculo era mais com a família. (MANGUEIRA).</p> <p>Na pandemia ficou muito difícil, realmente ouvir os bebês, nossa relação era com as famílias e as informações eram passadas por elas, isto no primeiro momento. [...] através desse contato visual, pelo computador, pelo celular. A partir do momento que eles paravam e ficavam de frente para a tela e prestavam atenção em mim e tentavam fazer. Para mim, isso daí já é uma escuta. Ele parou e me olhou, ele deu atenção no que a gente estava propondo. Eu sei que nesse caminho a gente precisou do auxílio do apoio da família [...], acredito que para conseguir este olhar e escuta aos bebês, foi preciso aproximação ainda maior com as famílias, pois através do responsável é que conseguimos nos aproximar e observar os bebês, através de fotos, vídeos, videochamadas, ficamos dependentes das famílias [...]. O presencial é mil vezes melhor! Você está no contato visual diário com eles. É muito melhor! Só não está melhor ainda pelo fato de estarmos todos tendo que usar máscaras. [...]. (Diário de bordo 18-06-2021) - Em nosso encontro síncrono, brincar junto aos bebês foi um momento de muita interação, mas são sempre as mesmas famílias que participam, as famílias da “Beija-flor”, “Sabiá”, “Pardal”. Brincamos muito colocamos e tiramos os pregadores dos potes, prendemos na lateral dos potes, a “Beija-flor” ficava mostrando na câmera o seu pregador, e balbuciava, nos contando sobre o seu prendedor. (JABUTICABEIRA).</p>
---	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora desta dissertação.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a pandemia de Covid-19 é uma pandemia em curso, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, e que até então não havia sido identificada antes em seres humanos, tendo seu início em dezembro de 2019 em Wuhan,

na China. Seu efeito foi avassalador, ceifando muitas vidas em todo o mundo, com desafios para além da área da saúde, como questões econômicas, políticas e sociais.

Referindo-nos à realidade local, da cidade de São Bernardo do Campo, especificamente ao contexto escolar de bebês, podemos afirmar que a pandemia da Covid-19 também trouxe vários desafios, dentre eles, o estresse emocional de toda a comunidade escolar devido à preocupação contínua pela saúde de todos.

O Decreto Municipal nº 21.111, de 16 de março de 2020 (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2020a), reconheceu o estado de emergência no município, por conta desta situação fora do comum, alterando algumas das funções básicas do serviço público e colocando em prática planos específicos para atender a população. O Decreto nº 21.116, de 24 de março de 2020 (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2020b), decretou o estado de calamidade pública, estabelecendo medidas com objetivo de conter o avanço da pandemia de Covid-19 no âmbito do município.

Concordamos com Roggero (2021), ao ressaltar que, neste contexto, com crise econômica e alto índice de desemprego, muita insegurança alimentar e de saúde, as escolas públicas foram utilizadas como agência multifuncional, de forma mais evidente dentro dos seus territórios.

Desta forma, as escolas de São Bernardo do Campo, incluindo a Creche “Achadouros”, tiveram alterações em sua rotina e forma de atendimento. Em março de 2020, as escolas foram fechadas e a relação entre professoras e educandos, de forma presencial, só voltou a acontecer em maio de 2021; contudo, as escolas se mantiveram abertas, sobretudo para entrega de cestas básicas, cartões-merenda, para aplicar vacinação contra gripe, materiais didáticos impressos aos educandos, bem como entrega de documentos e ponto de apoio à população.

Neste ínterim, as educadoras da rede trabalhavam em *home office*, realizando busca ativa e atendimento pedagógico de forma síncrona e assíncrona aos educandos e suas famílias, utilizando, para tais ações, recursos próprios, como computadores, *notebooks*, *tablets*, celulares, energia elétrica, pacotes de *internet* banda larga, etc., uma vez que não receberam nenhum tipo de auxílio da Secretaria de Educação quanto a *essa demanda*.

A SE fez parceria com a empresa *Google* e ofereceu o cadastro, às escolas, gestão e equipe docente, ao pacote *Gsuíte for Education*, o que possibilitou acesso a várias ferramentas tecnológicas.

A SE também ofereceu vários materiais, cursos *on-line* e *webinars*, com diferentes parceiros ao longo de 2020. Demarcamos o período de fevereiro até início de maio de 2021,

enquanto os docentes estavam trabalhando em *home office*, para listar as ofertas realizadas. Contudo, seguiram com os protocolos de distanciamento. As formações ofertadas continuaram a distância, ao longo do ano.

Em fevereiro, no dia 4, atividade *webinar* de acolhimento às equipes escolares, “Habilidades Sociais”; dia 5, treinamento dos protocolos sanitários; dia 17, convite à participação dos profissionais da educação na *webinar* “Como cuidar da saúde mental e das competências socioemocionais do educador”.

Em março, no dia 23, divulgação da publicação *Protocolo acolhimento: ações híbridas e contínuas*; dia 12, divulgação do Minicurso Online – ODS 6: Água Potável e Saneamento; dia 15, encaminhamos do Guia de orientações *Google Workspace for Education Fundamentals*; dia 18, em forma de convite, houve a *webinar* “A Leitura como inclusão social e cidadania”; curso “Trilha Digital: potencializando conexões e aprendizagens”, com a seguinte programação: produção de vídeos (24/03), *Google Drive* (29/03), *Google Classroom* (5/4), *Google Meet* e Agenda (12/04), *Google* formulários (19/04); dia 25, inauguração da série de infográficos, *Google workspace* na prática 1 – Orientações para uma videochamada segura; dia 25, a título de divulgação, curso “Ensino Híbrido: Práticas de Orientação de Estudos – 2ª Edição/2021”.

Em abril, no dia 6, divulgação do ciclo de webinários relativos à primeira infância, com a seguinte programação: Desafios institucionais para a Educação Infantil (12/04), BNCC e Desafios para a Formação de Professores na Educação Infantil Brasileira (19/04), Princípios e desafios na formação de professores para a Educação Infantil (26/04); dia 15, *webinar* “A interação dos bebês e das crianças com a literatura”; dia 19, divulgação dos trabalhos realizados na rede de São Bernardo do Campo sob o tema: “Ciclo de Conversas conectadas: socializando práticas, inspirando ações”, realizado em duas datas (20 e 27/04); dia 29, *webinar* “Arte com bebês”.

Em início de maio, no dia 3, *webinar* “Segunda Scratch”; 7/05 a 12/12, Trilha Formativa: Gestão da Informação e Dados Escolares para diretores e vice-diretores escolares.

Em 12/05, todos os profissionais que compõem a equipe escolar foram convocados para retorno ao trabalho de forma presencial. O uso das medidas necessárias para prevenção do contágio do coronavírus permaneceu obrigatório, incluindo, dentre os protocolos sanitários: a obrigatoriedade de aferir a temperatura antes do ingresso na unidade escolar, distanciamento social, uso obrigatório de máscara de proteção a partir dos 2 anos de idade durante toda a

permanência na instituição, assepsia constante das mãos com sabão para as crianças e adultos e álcool gel 70% somente para adultos.

Quanto ao distanciamento social, consideramos que tenha sido muito difícil para as educadoras conseguirem fazer com que os bebês cumprissem tal protocolo, pois estamos nos referindo às relações interpessoais entre bebês e crianças pequenas que vão em busca de interação, toque e partilha de objetos continuamente.

Outro desafio imposto foi o uso das máscaras em crianças pequenas a partir de 2 anos. Elas choram, chupam chupeta, retiram do rosto, jogando em qualquer lugar, mesmo com número limitado de máscaras para trocas. No kit do uniforme, encaminhado pela SE, vieram duas peças, sendo que, no mínimo, eram necessárias de quatro a cinco máscaras por dia. A família também precisava providenciar o dobro desta quantidade, no mínimo, para poder realizar a higienização delas: lavar, secar, passar e enviar a quantidade suficiente na mochila, com outros itens, como troca de roupas, necessários ao atendimento nas creches.

Em todas as fases de atendimento presencial, a frequência era facultativa às famílias, cabendo à escola propiciar propostas virtuais e realizar a busca ativa das crianças/famílias semanalmente. O atendimento nas creches da rede pública de São Bernardo do Campo teve início com 25% das crianças de cada turma por dia, durante quatro dias da semana, e às sextas-feiras aconteciam as interações síncrona e assíncrona com crianças e suas famílias; em agosto, o atendimento passou a ser com 100% das crianças, divididas em dois períodos, 50% de cada turma na parte da manhã e 50% à tarde, em todos os dias da semana; a partir de outubro, o atendimento passou a ser de 100% das crianças em período integral.

Na Creche “Achadouros”, os brinquedos utilizados pelas crianças eram separados pelas educadoras em caixas organizadoras identificadas com o número da sala e encaminhados à equipe de apoio à limpeza concursada, na lavanderia da escola, para higienização com álcool ou lavando como forma de prevenção contra o coronavírus. Processo semelhante se deu com os interruptores de luz, as maçanetas, colchões, tatames de EVA nos quais as crianças se sentam com mais frequência, além da lavagem das toalhas e roupas de cama, reposição de álcool em gel nos *dispensers* espalhados em diferentes pontos da escola.

Era e continua sendo, pois continuamos em contexto pandêmico, responsabilidade da equipe gestora da escola a supervisão permanente do cumprimento dos protocolos sanitários e do diretor escolar realizar encaminhamentos frente aos casos de suspeita ou confirmação de Covid-19 dentre a equipe escolar, bebês e crianças na unidade escolar, encaminhando para o médico e para a realização da testagem, em parceria com a seção de monitoramento Covid,

cuidando também dos procedimentos referentes aos contactantes, além de entrar contato com as famílias envolvidas e organizar o quadro de substituições docentes.

A creche pesquisada não conta com sala dos professores ou sala para reuniões e os encontros formativos de HTPC aconteciam antes da pandemia na sala da dupla gestora. Com a pandemia e os protocolos sanitários, a chefia da Secretaria de Educação autorizou, em 2021, que os encontros acontecessem de forma assíncrona e síncrona e as tarefas de planejamento e organização dos registros em documentação pedagógica em *home office*.

Durante o contexto remoto pandêmico, em 2021, tanto a dupla gestora como as educadoras, que estavam realizando o trabalho em *home office*, utilizaram os canais de comunicação, sobretudo as plataformas do aplicativo *WhatsApp* por turmas da escola para propostas assíncronas e *Google Meet* para encontros síncronos para interações entre si e famílias, além do *Blog* da escola e do *Facebook* para divulgar o trabalho realizado, bem como fortalecer os vínculos, como evidencia uma das professoras no livro da vida de “Beija-flor”: “Iniciamos o ano de 2021 com ensino remoto. [...] Fizemos nosso primeiro encontro síncrono e a mãe nos relatou que a ‘Beija-flor’ já está andando com autonomia, come sozinha e pede água”.

Seguindo orientação da SE, as professoras se organizavam para compartilhar o cronograma ou planejamento delas com as famílias, a fim de colaborar com a organização e incentivar a participação dos familiares e educandos. Conforme as famílias iam participando das propostas síncronas e assíncronas, as educadoras iam fazendo registros e dando *feedbacks* em forma de documentação pedagógica e postando nos aplicativos *WhatsApp* da turma, *Blog e Facebook*.

Compreendemos que um dos principais desafios frente à realidade imposta pela pandemia foi estabelecer a escuta e comunicação educativa eficaz de forma remota com as famílias. Utilizando sobretudo o aplicativo *WhatsApp*, as professoras buscavam fortalecer vínculos afetivos, adentrando nas casas das famílias, via tela, exercendo um papel formador, enquanto guiavam as famílias nas ações educativas, além das demandas administrativas e sociais que a escola articulava, como bem ressalta a professora Jabuticabeira: “Procuramos orientar, entregar algumas sugestões, explicar a importância dos objetivos da experiência, da aprendizagem e conscientizar que a brincadeira faz sentido cognitivo e que não é apenas por prazer, através das experiências, os bebês aprendem muito [...]”.

Contudo, assim como a equipe docente e equipes gestoras, as famílias não receberam nenhum suporte financeiro ou recursos tecnológicos por parte da Secretaria de Educação para

se manter conectada à escola e, além disso, por conta de trabalho, diziam não ter tempo para serem atuantes, para serem mediadoras, fazendo a ponte entre a escola e a criança. Infelizmente, algumas famílias, no território da Creche “Achadouros”, não conseguiram acompanhar o ritmo semanal junto às educadoras. Estas, por sua vez, nestes casos, buscavam conversar, ao menos uma vez na semana, com a família para não perder vínculos e acompanhar como estava a família.

Quanto a esta busca ativa, no início de 2021, uma das assistentes sociais da SE propôs às escolas que a ação fosse realizada de forma a levantar as dificuldades das famílias que não participavam da programação semanal da escola e que houvesse um esforço em conjunto para apoio ao retorno da criança às propostas pedagógicas. Para tanto, sugeriu que cada escola fosse organizando um histórico para conhecer as famílias com dificuldades e compartilhasse com a assistente social de referência, munindo-a com dados relevantes para ir até a casa das famílias, e a equipe da EOT se comprometeu também em fazer dicas para ser enviado às famílias para fortalecimento emocional ou para potencializar a relação entre adultos e crianças dentro de casa.

O plano de ação docente, com planejamento e registro reflexivo, que antes da pandemia era impresso em forma de caderno na Creche “Achadouros”, passou a ser digital, utilizando a ferramenta *Google* apresentações. Desde 2020, quando as educadoras passaram a trabalhar em *home office*, a Secretaria de Educação adotou a nomenclatura “diário de bordo” para toda rede de ensino, anexado a cada quinze dias na sala de aula *Google classroom*. A coordenadora lê e dá devolutivas, como uma das formas de formação permanente em serviço.

Este espaço da plataforma é utilizado também como lugar para compartilhamento de materiais teóricos para pesquisa docente e de estudo para HTPC assíncrono em formato de tarefa.

Nesse sentido, aos nossos olhos, apesar da tribulação enfrentada, a pandemia também propiciou, contraditoriamente, algo positivo: a imersão no mundo tecnológico de todos os envolvidos.

Os bebês nasceram em meio a esta realidade e logo tiveram acesso a interações a distância, utilizando recursos tecnológicos tangíveis, como computadores e celulares com suas educadoras. Estas, por sua vez, tiveram que se reinventar, adaptar seus saberes sobre desenvolvimento infantil e propostas para a faixa etária, e apresentá-las por meio digital e virtual. Inferimos que esse contexto favoreceu um salto qualitativo em seus saberes em relação às tecnologias. Nesse sentido, concordamos com Toquetão e Liberali (2021, p. 25), quando afirmam que, “Se antes da pandemia já se exigia um esforço considerável do educador para

utilizar as tecnologias, o desafio foi ainda maior em um cenário em que as pessoas são cada vez mais multitarefadas”.

Com base nos depoimentos das educadoras da turma do Berçário da Creche “Achadouros”, podemos inferir que o distanciamento social devido à pandemia favoreceu as interações virtuais e digitais entre as educadoras, os bebês e membros de suas famílias, levando um pouco da escola para dentro das casas dos bebês e entrando também na casa de cada um deles através das plataformas *Meet* e *WhatsApp*, como testemunha o livro da vida de “Beija-flor”:

Iniciamos o ano de 2021 com ensino remoto. Entramos em contato com as famílias e montamos um grupo de *WhatsApp*. [...] Sua família tem participado e acompanhado os cronogramas com as propostas sugeridas pelas educadoras. Através das fotos e vídeos que as famílias têm enviado no grupo, estamos mantendo vínculo e conhecendo os gostos da “Beija-flor”.

Nas entrelinhas das narrativas docentes, encontramos dados que nos apontam que, no auge da pandemia, durante atendimento remoto, por meio do uso dos aparatos tecnológicos, as educadoras ocuparam um lugar na vida dos bebês e suas famílias, representando a Escola da Infância em cada interação realizada. Construíram contextos de aprendizagens por meio de brincadeiras e de diálogo com os pais, tal qual acontece no ambiente presencial da creche, demarcando a continuidade deste espaço educativo que precisa ser de escuta, de sensibilidade, de ludicidade, de beleza, de curiosidade, de pesquisa e de conhecimentos continuamente presentes nas relações nas instituições de Educação Infantil. Toquetão e Liberali (2021, p. 39) corroboram com esta análise, ao afirmarem que

Construir esses contextos de aprendizagens entre telas vinculados ao que as crianças estão realizando no ensino remoto, cria uma maneira de organizar formas de investigação e curiosidade, fazendo conexões com a escola presencial para utilizar todos os sentidos, sensibilidade e descoberta.

Diante das narrativas docentes, encontramos um dado que nos fez perceber a complexidade e as contradições que o contexto pandêmico nos impôs quando aferimos que, mesmo acontecendo o contato remoto diário, a qualidade da escuta direta dos bebês por parte das professoras não atendeu às suas expectativas. As educadoras “Cerejeira” e “Mangueira” usaram o termo “difícil”, transmitindo-nos a ideia de frustração diante da intencionalidade de uma escuta direta dos bebês em um primeiro momento. No entanto, ao analisarmos as ponderações das educadoras de forma mais ampliada, considerando também os complementos de suas frases, como quando a professora “Cerejeira” afirmou que “Os pais buscavam sanar algumas dúvidas conosco e assim, íamos escutando sobre a necessidade de cada criança e

procurando através dos encontros, de atividades e propostas, ir respondendo às necessidades”, encontramos indícios que evidenciam que as experiências vividas na pandemia, quer de forma remota quer de forma presencial, revelam, sim, a escuta dos bebês. Por meio da sensibilidade e carinho presentes nos depoimentos das educadoras, evidenciou-se a importância de suas atuações na contribuição para saúde física, cognitiva e emocional dos bebês e suas famílias durante a pandemia.

Dessa forma, percebe-se que a pandemia, apesar de ter imposto medo, tristeza e muitos desafios, implicou a possibilidade de ampliação de escuta dos bebês de forma mais cuidadosa, sensível, criativa por parte das educadoras, em parcerias mais intensas com as famílias dos bebês.

Nesse sentido, concordamos com Sanches *et al.* (2021), ao afirmarem que as experiências vividas em casa entre o bebê e sua família são muitíssimo valiosas. É preciso valorizar o tempo e esforço em que o membro da família parou de realizar alguma tarefa no contexto de casa para participar dos encontros ou realizar as propostas com o(a) filho(a), irmão(a), neto(a), sobrinho(a), etc., seguindo as orientações das educadoras. Também apreciar as tarefas cotidianas do lar em que o bebê acompanhou seus entes queridos, tais como: arrumar a cama, limpar casa, cozinhar, regar plantas, etc., colaborando, assim, com as experiências e aprendizagens dos pequenos. De acordo com as pesquisadoras, essas partilhas fomentaram o diálogo e parceria entre escola e famílias, assumindo um caráter mediador e avaliativo em conjunto do processo educativo, mediante a escuta ativa dos bebês e dos protagonistas no processo de aprendizagem.

No tocante a este tópico, e em consonância ao que vimos no decorrer de nossos estudos, um dos aspectos que colaboram para que ocorra a escuta dos bebês de forma mais efetiva é a comunicação que deve perpassar entre todos os protagonistas que se relacionam com eles; sobretudo, é necessário a valorização da interação entre creche e famílias. Deste modo, concordamos com Garcia (2018, p. 128), quando afirma que “[...] as interações constituídas no âmbito institucional, principalmente com os bem pequenos, não podem estar desvinculadas daquela constituída no âmbito familiar, no sentido da garantia do bem-estar, envolvimento, participação e aprendizagens dos bebês [...]”.

Costumeiramente no cotidiano da creche, acontecem muitas interações entre educadoras e membros das famílias que assumem as funções maternas dos bebês, a fim de compartilhar detalhes de cuidados e dados da vida social e cultural mais relevantes sobre cada bebê matriculado na instituição. Esta escuta indireta do bebê por parte das educadoras colabora com

a compreensão dos perfis de cada bebê e sua família, favorecendo aproximações entre os dois universos, o âmbito institucional e o âmbito familiar.

Contudo, por conta do contexto pandêmico, o distanciamento social virou uma realidade imposta, acentuando-se o acesso da sociedade, de modo geral, incluindo as famílias e os bebês, ao mundo midiático e tecnológico, interferindo diretamente nos modos sociais e culturais das pessoas; conseqüentemente, houve alteração na forma de comunicação e interação entre educadoras e famílias. As educadoras apresentaram suas casas e entraram na casa de cada família por meio da tela virtual. Para acessar os bebês e escutá-los, aconteceu a comunicação entre os adultos de forma mais intensa.

Concordamos com Santos *et al.* (2021), ao afirmarem que o contexto pandêmico deflagrou a necessidade de desenvolvimento de muitas habilidades docentes, incluindo as habilidades tecnológicas para estabelecer comunicação educativa, fortalecimento de vínculos e desenvolvimento de saberes aos educandos e suas respectivas famílias. A partir desta realidade, a adoção da Educomunicação, vista como a criação e fortalecimento de ecossistemas que favoreçam a comunicação e participação, com mais força, da comunidade no cotidiano na escola, tornando-a um ambiente cada vez mais aberto e democrático, faz-se necessário e urgente, sobretudo no contexto presencial das escolas.

Inferimos, também, que o acesso à complexidade cultural das famílias ficou mais evidente para todos os participantes desta experiência, incluindo os bebês que nasceram imersos neste contexto e logo participavam, com a mediação de um familiar, das videochamadas e tinham suas fotos e vídeos compartilhados no grupo de *WhatsApp* da turma. Isto posto, valemos das palavras de Rinaldi (2017, p. 122-123), quando ressalta:

Trata-se de uma busca e uma tarefa muito difíceis, especialmente para crianças que hoje em dia, têm tantas esferas de referência em suas vidas cotidianas: a experiência da família, a televisão, os lugares sociais que frequentam (além da escola e da família). É uma empreitada que implica a realização de conexões e a atribuição de significados a eventos e fragmentos que são reunidos em inúmeras e variadas experiências. [...]. Para adultos e crianças, sem diferença, compreender representa ser capaz de desenvolver uma ‘teoria’ interpretativa, uma narração que dê sentido a eventos e objetos do mundo. [...] Além do mais, se possível, nossas teorias devem agradar e ser atraentes para os outros. Elas precisam ser ouvidas por outros. Expressá-las para terceiros torna possível transformar um mundo que não é intrinsecamente nosso em algo compartilhado. Compartilhar teorias é uma resposta à incerteza.

A incerteza, continuamente presente nas relações, intensificou-se por conta da pandemia e, analisando os relatos das educadoras, parece-nos que, apesar da escuta direta dos bebês ser praticamente nula naquele contexto, uma vez que as docentes não conseguiam observar as

reações dos bebês durante a aplicação das propostas pedagógicas sugeridas por inteiro, e nem observá-los ou interagir com eles durante as ações cotidianas de cuidado e brincadeiras, foi possível buscar novos significados na relação escola e família. Como, por exemplo, estabelecer vínculos afetivos, acessar e realizar intercâmbios culturais entre educadoras, os bebês e os membros de suas famílias, condição fundamental para favorecer o encorajamento mútuo, a manutenção das emoções, o envolvimento e encantamento proporcionados pelas propostas pedagógicas sugeridas e, conseqüentemente, o desenvolvimento infantil e muitas aprendizagens para adultos e crianças.

Desta forma, é possível afirmar que a escuta dos bebês no período da pandemia, durante o atendimento remoto, propiciou relações mais aprofundadas entre docentes e famílias, potencializando o desenvolvimento dos bebês por meio de ferramentas tecnológicas, tão bem exploradas no contexto de distanciamento social e que possibilitaram encontros atemporais e em múltiplos ambientes entre os participantes simultaneamente.

4.3.5 A sensibilização das professoras para a escuta dos bebês: a formação continuada em serviço

Partimos do pressuposto que a formação inicial não dá conta das competências necessárias para a atuação das professoras na Educação Infantil, sobretudo que as instrumentalize para que ocorra a escuta dos bebês de forma intencional e potente.

Segundo Tardif e Raymond (2000), para as docentes que possuem emprego estável no ensino, é dentro da instituição, onde ocorrem as várias interações interpessoais ocupacionais e reflexões em contexto sobre a prática ou experiências com bebês, crianças ou alunos reais, que ocorre a formação significativa, sobretudo no início de suas carreiras, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho, em que os saberes universitários são julgados por elas.

A formação continuada em serviço foi evidenciada nas falas das educadoras, convertendo-se em uma categoria a ser considerada, uma vez que tem sido o caminho para que as professoras, juntamente com seus pares e em contexto, desenvolvam habilidades próprias para o trabalho com essa faixa etária. Apresentamos as falas referentes a essa categoria no quadro 20.

Quadro 20 - A sensibilização da escuta dos bebês na formação continuada em serviço

Categoria	O que dizem as educadoras
-----------	---------------------------

<p>A sensibilização da escuta dos bebês na formação continuada em serviço</p>	<p>[...] tem a ver também com o que a gente conhece aqui na escola, com as formações. A gente vai mudando o olhar, vai conhecendo outros pensamentos diferentes, outras pessoas que você para e pensa: “Verdade, é isto mesmo!” e vai olhar na prática e você vê que é a verdade, que é assim mesmo. (MANGUEIRA).</p> <p>Estou melhorando minhas práticas nesse sentido de poder estar mais atenta em ouvir as crianças. Estou procurando escutar os bebês, mas também, nem sempre é possível, em algumas situações a vontade do adulto ainda acaba prevalecendo sobre a da criança, às vezes, até por questões burocráticas. [...]. Quanto a mim, dentro do meu local de trabalho, os colegas e os gestores procuram sempre nos ouvir. Sinto-me acolhida e ouvida. As pessoas demonstram empatia pelas nossas necessidades sejam elas pessoais ou profissionais e estão sempre prontas em nos atender [...]. (CEREJEIRA).</p> <p>O professor em seu ambiente de trabalho precisa ser ouvido, é extremamente importante que este processo ocorra para um bom trabalho em equipe, com interações saudáveis, motivando a todos. As trocas de ideias, a interação, o auxílio nas dificuldades, precisa ser constante e ao chegar na equipe da (nome da escola), eu me senti bem acolhida e ouvida. (JABUTICABEIRA).</p>
---	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora desta dissertação.

Para Tardif e Raymond (2000), a formação profissional das professoras é temporal, pois a construção e domínio dos saberes acontecem gradativamente ao longo do tempo, ao se depararem com as necessidades práticas cotidianas da própria ocupação, exigindo delas tomadas de decisões, certas competências, posturas e atitudes.

Os saberes que servem de base para atuação delas dentro da instituição provêm de diferentes fontes, tais como formação inicial, formação permanente em serviço, cultura pessoal e profissional, troca com seus pares, conhecimento do sistema de ensino em que atuam, etc. Logo, os conhecimentos teóricos adquiridos nos bancos universitários não dão conta isoladamente de preparar para o saber-fazer docente para exercer a escuta dos educandos ou qualquer outra necessidade.

Os pesquisadores afirmam que os conhecimentos e manifestações do saber-ser e saber-fazer docentes são pessoais e personalizados, plurais, compósitos, frutos da edificação de saberes oriundos do convívio com diferentes fontes sociais de aquisição ao longo da história de vida de cada educadora, como a família, grupo religioso ao qual pertence, pessoas significativas, etc., e do próprio trabalho prático, sobretudo nos primeiros anos de atuação, em companhia de seus pares de profissão, imersos na complexidade cotidiana da instituição escolar,

Essas fontes em conjunto e de forma temporal vão moldar a identidade e postura profissional de cada educadora.

A pesquisa dos autores e as afirmações das profissionais participantes fortalecem a relevância da sensibilização para a escuta dos bebês por parte das educadoras. Esta precisa ser desenvolvida com o conjunto da equipe docente, dentro do contexto escolar, considerando suas práticas e as múltiplas relações interpessoais.

As professoras que trabalham nas escolas municipais da cidade de São Bernardo do Campo possuem, em sua jornada semanal de trabalho, a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), horário específico para que ocorra a formação entre os pares docentes e combinados coletivos das ações pedagógicas, respaldados pelos referenciais teóricos, e a Hora de Trabalho Pedagógico (HTP), em que as professoras podem planejar suas atividades de forma individual ou coletiva, bem como realizar seus registros documentais reflexivos e autorais. Ambos os horários são acompanhados pela presença do coordenador pedagógico. Este cenário em que as professoras têm o direito de momentos garantidos e reservados à formação permanente em serviço é muito positivo, pois podem, junto com seus pares, participar de formações e vivências pautadas na humanização das relações, essencial para a promoção da escuta dos bebês.

Contudo, as ponderações das educadoras apontam que os gestores também são responsáveis pela escuta dos docentes; assim, todo o ambiente institucional precisa ter a escuta como premissa, indo além dos horários predeterminados para a formação, revelando, portanto, a necessidade de exercício cotidiano e contínuo do contexto educativo, sendo como um fio condutor nas múltiplas relações, não só com os docentes, mas com todos os protagonistas que se relacionam entre si e interagem com os bebês, favorecendo, de forma homóloga, a escuta dos bebês, por parte das educadoras, cada vez mais intencional e planejada. Nesse sentido, concordamos com Garcia (2018, p. 129), quando afirma:

As evidências sugerem que uma 'Pedagogia para bebês' deve atentar, essencialmente, à concepção de um ambiente educativo de berçário, orientado na busca do bem-estar dos bebês, como condição essencial à promoção de envolvimento e experiências de aprendizagem e, ao mesmo tempo, ao investimento em formação inicial e contínua em serviço de profissionais especializados, sensíveis às peculiaridades, dessa etapa educacional, capazes de delinear e partilhar projetos de ação para o berçário.

Concordamos que este movimento formativo deve iniciar pelos gestores da escola, sobretudo pelo coordenador pedagógico, que assume um papel central na formação continuada dos docentes em serviço. É preciso que esta formação seja marcada por uma relação horizontal, de parceiros que dialogam, que aprendem juntos e que constroem em parceria formas de

impulsionar o olhar sensível das docentes para que a escuta dos bebês se efetive. Para tanto, a formação continuada em serviço precisa visar movimentos mais sensíveis e afetivos, como nos alerta Leite e Ostetto (2004, p. 11-12):

A despeito de reconhecer a dificuldade de conquistar novos espaços que engendrem novas práticas, tem crescido nas instâncias formadoras o debate sobre a necessidade de trazer uma outra dimensão para a formação de professores: uma abordagem que vise ampliar olhares, escutas e movimentos sensíveis, despertar linguagens adormecidas, acionar esferas diferenciadas de conhecimento, mexer com corpo e alma, diluindo falsas dicotomias entre corpo e mente, ciência e arte, afetividade e cognição, realidade e fantasia.

A formação docente precisa favorecer o desenvolvimento profissional contínuo, sendo cuidada pelo coordenador pedagógico, para que esta ocorra de forma dialógica, que ajude as professoras a serem reflexivas e críticas, que problematizem o contexto em que atuam, mas também é necessário cuidar do seu acesso à cultura, para que exercitem o belo, que encontrem o valor do sensível, das emoções. Nesse sentido, apoiamo-nos em Freire (1996, p. 51), quando afirma:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação.

Ao analisarmos o conjunto de apontamentos realizados pelas educadoras, observa-se o reconhecimento, por parte delas, do aumento gradativo da predisposição profissional cada vez mais aprimorada para a escuta dos bebês, graças à formação continuada em serviço. Diante deste dado, inferimos que, mesmo com o contexto pandêmico, e talvez por causa dele, houve o aumento da necessidade da escuta como disparador para o fazer pedagógico ou planejamento com enfoque emergente da transformação dos olhares, da empatia e da alteridade, dando às docentes expertise para estarem mais atentas às necessidades, nuances gestuais e expressivas do bebê.

4.3.6 A documentação pedagógica autoral: as ações docentes potencializadas pelas narrativas da escuta dos bebês

A qualidade do fazer pedagógico, a partir da escuta dos bebês, é melhorada quando as professoras conseguem narrar as experiências vividas por eles na documentação pedagógica. Isto se evidenciou ao analisarmos os dados e constatarmos as reflexões sobre a potência da

documentação pedagógica, mesmo em tempos de pandemia, encontradas nas ponderações das educadoras sobre a temática e indícios representativos presentes em seus documentos autorais, ficando evidente, para nós, que os registros realizados pelas docentes sobre as ações expressivas dos bebês, e posteriormente reveladas na documentação pedagógica, mostram-se importantes instrumentos para retroalimentar a escuta, acompanhar as aprendizagens dos bebês e qualificar o trabalho pedagógico dentro da instituição, uma vez que lhes permite refletir sobre o que vivenciaram e planejar as etapas seguintes. Para a discussão de tal tema, iniciamos com as falas das educadoras apontadas em diferentes documentações, conforme quadro 21.

Quadro 21 - A documentação pedagógica autoral: as ações docentes potencializadas pelas narrativas da escuta dos bebês

Categoria	O que as educadoras dizem e documentam
<p>A documentação pedagógica autoral: as ações docentes potencializadas pelas narrativas da escuta dos bebês</p>	<p>Muitas vezes, no momento, ali no calor da emoção, às vezes a gente não consegue ouvir tudo e observar tudo. Então, às vezes, com os registros a gente consegue refletir mais, observar mais e enxergar mais as coisas do que ali naquele momento. Lógico, observando você vê o que a criança quis, o que a criança não quis; a criança aceitou, o que a criança não aceitou, mas de repente numa foto, você vendo aquela imagem, eu acho que a gente consegue refletir melhor sobre isso e repensar: “Parece que está faltando alguma coisa, parece que não está tão legal, parece estar brincando, mas não está interessado”. No calor da emoção, muitas vezes passa despercebido. (CEREJEIRA, durante proposta de sensibilização).</p> <p>Como nessa foto mesmo (a que analisamos) quando nós preparamos essa atividade foi exatamente isso: “É sensorial, vamos deixar mexer com as mãos” [...]. Foi uma coisa minha, só mexer, só mexer. Então, esse registro da foto também muitas vezes passa despercebido no calor do momento, mas se você olhar, observar você vai perceber também. (CEREJEIRA, durante proposta de sensibilização)</p> <p>“Sabiá”</p> <p>Iniciamos o ano com ensino remoto. Para mantermos o vínculo com as famílias, montamos um grupo de <i>WhatsApp</i> onde enviamos o cronograma, interações, vídeos, fotos com propostas de atividades e devolutivas. (JABUTICABEIRA, livro da vida).</p> <p>Esta semana experimentamos brincar com a caixa de luz, foi emocionante, todo o suspense de apresentar a caixa, fechar as cortinas, apagar as luzes, acender a luz da caixa, apresentar os materiais, eles amaram, as placas de acrílico, o efeito dos objetos na caixa foi mágico e envolvente para eles, apenas a “Beija-flor” não apreciou muito de primeiro momento, a retiramos da sala, ela deu uma volta e depois retornou e curtiu o momento junto aos seus</p>

	<p>colegas. Procuramos explorar todos os espaços da nossa escola, apreciamos as fotos dos nossos momentos, em nossa porta, superamos nossos medos no parque, na casinha, balanço, escorregador do <i>hall</i>, vivenciamos, experimentamos tudo com muita alegria e curiosidade, que os bebês têm de sobra. (JABUTICABEIRA, diário de bordo).</p>
--	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora desta dissertação.

A escuta dos bebês constitui uma atitude constante, em que as educadoras se comunicam emocionalmente com eles e organizam vivências por meio de objetos que os instiguem a se envolverem por inteiros. Mesmo no contexto remoto, houve este esforço, como narrado no registro de 05/07/2021 do livro da vida de “Beija-flor” em que encontramos um exemplo da organização docente para documentação pedagógica, a fim de que as fotos do bebê sejam expostas e retornem a ele como apoio à memória e fonte pedagógica intencional para diálogos e construção de saberes, conforme segue:

No dia 18 de junho tivemos nosso encontro síncrono [...]. Durante o encontro, sua mãe nos relatou que ela teve contato com uma horta e que ela ficou muito interessada em mexer na terra, sentir as hortaliças e seus aromas. Pedimos a gentileza dela de nos enviar fotos e assim ela fez.

Neste contexto, a organização da documentação pedagógica assume uma dimensão central nesta atitude constante, pois, por meio dos registros realizados a partir da observação e escuta docente, consolida-se a participação. Todos os agentes envolvidos têm condições de retomar as vivências e compreender os processos vividos e, a partir deles, projetar as ações futuras. Quanto a isto, Ostetto (2017, p. 29) ressalta,

As diversas formas de registro (anotações breves em blocos de nota, fotografias, audiogravações, pequenos vídeos que mostrem crianças e docentes em atividade, arquivo de produções das crianças e mesmo fotografia de seus trabalhos) compõem procedimentos que conduzem à documentação: os materiais reunidos vão sendo organizados para refletir sobre o que foi observado e, assim, gerar interpretação que pode fertilizar novas propostas.

Nesta mesma perspectiva, Formosinho e Araújo (2013, p. 15) propõem as narrativas das jornadas de aprendizagens como um dos eixos pedagógicos centrais e interdependentes para que se estabeleça a participação ativa dos bebês no cotidiano.

Afirmam que as narrativas estão vinculadas à intencionalidade experiencial e interatividade, uma vez que o ambiente educativo é organizado para apresentar o percurso coletivo, composto também pelas vivências de forma individual de cada bebê, em forma de documentação pedagógica, com fotos ou vídeos, que funcionará como um espelho a eles,

possibilitando que cada um, ao entrar em contato com esse material histórico de aprendizagem, autoral e participativo, abra um diálogo consigo mesmo e com os outros, pares e adultos, possibilitando uma retomada do que foi realizado, no ser e no aprender.

Nesse sentido, um ponto que a professora Cerejeira destaca é a importância do registro, ao afirmar: “Muitas vezes, no momento, ali no calor da emoção, às vezes a gente não consegue ouvir tudo e observar tudo. Então, às vezes, com os registros a gente consegue refletir mais, observar mais e enxergar mais as coisas do que ali naquele momento”.

A afirmação da professora evidencia o quanto os registros, quer sejam fotos, vídeos, anotações, gravações de áudios, etc., colaboram para a escuta dos bebês e planejamento emergente e intencional a partir da análise mais aprofundada deles de forma individual, quando realizada pela própria professora, ou de forma partilhada, com a coordenadora pedagógica, que é responsável por ler as reflexões ilustradas nos diários de bordo e outros documentos autorais da professora, dando devolutivas, colaborando com a formação do saber-fazer docente, ao ajudá-la a fazer a relação teoria e prática, e também quando compartilhada com os outros protagonistas da comunidade escolar, em forma de documentação pedagógica.

Segundo Basílio (2015), após a Segunda Guerra Mundial, Lóris Malaguzzi, pesquisador da cidade de Reggio Emilia na Itália, uniu escola, famílias e poder público para construir uma educação de ótima qualidade na Escola da Infância, tendo nos registros e trocas entre os envolvidos a base para esta concepção.

Trazendo para a nossa realidade, apesar de admitir que seja um desafio a escuta individualizada, devido à quantidade alta de bebês por turma, é preciso que as professoras e comunidade escolar rompam com a tradição didática adultocêntrica e façam um esforço para observar e registrar as particularidades de cada bebê dentro dos contextos de aprendizagens, para que consigam analisar esses dados *a posteriori*, impulsionando o fazer pedagógico cada vez mais reflexivo, interpretativo e intencional, como salienta Basílio (2015, p. 37):

Mais do que a escrita pela escrita, os registros feitos em contextos de aprendizagem servem para orientar o educador na percepção dos processos envolvidos na complexa relação entre ensino e aprendizagem. Ao transferir suas observações para o papel e analisar as observações da própria turma, o professor pode elaborar uma série de questionamentos sobre as práticas feitas em sala, as expectativas em relação aos alunos, o envolvimento dos alunos e dos pais, entre outras possibilidades.

Concordamos com Schorn (2018), ao defender as narrativas das professoras como a possibilidade formativa pessoal e de diálogo com saberes dos teóricos renomados, mas também com os outros protagonistas da instituição, e ao considerar os apontamentos das educadoras,

observamos a potência reflexiva presente quando houve a análise delas sobre seus próprios registros das vivências dos bebês para organizar a documentação pedagógica, oferecendo a elas a oportunidade de reviver o vivido, de escutar novamente o bebê, interferindo estritamente no planejamento e retroalimentando a ação pedagógica, permitindo a elas criarem novos contextos de aprendizagens de forma individual ou coletiva, favorecendo novas oportunidades de construir memórias e aprendizagens com base nas diversas experiências pedagógicas, de forma transformada. No tocante a isto, a pesquisadora afirma:

[...] a importância da narrativa como um espaço de socialização de práticas de professoras de berçário em exercício, sobre a identidade dessa professora de berçário, sobre a autoria e a produção de conhecimento que se dá quando confrontamos nossa prática com novos desafios. Recorrer às histórias dessa docência vivida com os bebês contou que lugar os bebês tinham e têm na escola e esses fatos produziram conhecimentos que aqui poderão se constituir em novos caminhos: a ideia de professoras que façam da sua prática um exercício de diálogo com os autores que pensam a infância com protagonismo no espaço da escola, a ideia de uma escola que esteja sempre aberta para o novo e para o movimento de projetos educativos que emergem do olhar e do fazer das crianças, a ideia de uma escola que valorize as diferenças, reconhecendo que todos os lugares são espaços para aprendermos juntos, [...] que ainda siga ensinando as crianças por meio das brincadeiras e das interações, a ideia de uma escola que junto com sua comunidade ouse entrelaçar culturas, prover o diálogo e abrir espaços de participação para as decisões infantis, pois sem o apoio e o conhecimento da comunidade isso não seria possível. (SCHORN, 2018, p. 73-74).

Escutar os bebês neste cenário implica em que cada educadora vá documentando o modo como os bebês se comunicam, exploram, descobrem, criam e constroem significados, mas também leva em consideração a dependência e necessidade de cuidados deles. E, de forma ética e estética, socialize esses materiais para que os envolvidos, sobretudo os próprios bebês, possam dialogar consigo e com o outro, estabelecendo narrativas estruturais sobre o cotidiano, retomando o ocorrido e projetando novas pesquisas ou ações e, em conjunto construam aprendizagens e identidade, criando-se bases sólidas para a exploração, a comunicação e a significação.

Ostetto (2017) reforça a dimensão comunicativa da documentação pedagógica e alerta para o cuidado no momento da seleção e organização dos registros para compor a narrativa. Uma vez que, durante estas ações, é como se a professora estivesse escutando novamente o ocorrido, exigindo reflexão por parte dela para evidenciar, por meio de diferentes materiais e de forma criativa, as teorias que aprendeu e acredita, dando sentido ao vivenciado e levando em consideração os outros olhares para que o material produzido seja compreendido e passível de interpretações condizentes. Desta forma, a autora afirma que

Documentar é contar histórias, testemunhar narrativamente a cultura, as ideias, as diversas formas de pensar das crianças; é inventar tramas, poetizar os acontecimentos, dar sentido à existência [...]. Documentar é autoria, é criação. [...]. No momento de compartilhar e tornar visível a história que se documentou, muitas e diferentes maneiras podem ser utilizadas, lançando mão de diferentes materialidades e suportes de acordo com o que se quer comunicar e para quem. (OSTETTO, 2017, p. 30-31).

Frente aos dados analisados, constatamos que a documentação pedagógica evidencia o lugar de escuta e participação efetiva aos bebês, quando as professoras fazem companhia a eles em suas jornadas de aprendizagens, criando um ambiente democrático e com intencionalidade educativa. Nesta trajetória é fundamental registrar intencionalmente as experiências dos bebês, e se colocar como interlocutoras dos seus fazeres, a fim de realizar interpretações das experiências compartilhadas com o coletivo, criando-se bases sólidas para o diálogo, o respeito e a significação.

Com base nas análises das categorias (a ausência de escuta das professoras enquanto crianças: pedagogias transmissivas e docilidade de corpos; a escuta das participantes por parte de seus professores: as pedagogias participativas; a escuta dos bebês: as múltiplas formas de expressões; a escuta no período da pandemia durante o atendimento remoto; a sensibilização da escuta dos bebês na formação continuada em serviço; a documentação pedagógica autoral: as ações docentes potencializadas pelas narrativas da escuta dos bebês) que emergiram das propostas de sensibilização para escuta dos bebês, realizadas com as educadoras, bem como dos seus registros autorais cotidianos, podemos concluir que conseguimos aprofundar nossa compreensão sobre a temática, demarcando algumas verdades provisórias sobre a escuta dos bebês por parte das docentes, visando ao protagonismo infantil de forma transformadora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para escutarmos com o coração, temos de ativar todo o nosso ser para recebermos adequadamente a mensagem. (BARDANCA; BARDANCA, 2018, p. 111).

O objeto de estudo desta pesquisa constituiu-se na sensibilização das professoras para a escuta de bebês no contexto da pandemia, entendendo que a escuta é primordial para garantir o protagonismo do bebê e relações equânimes na prática de educar. Buscou-se responder a seguinte pergunta: Como sensibilizar as educadoras, em momentos de formação, para que elas avancem na escuta dos bebês? O objetivo geral foi verificar como ocorre a sensibilização, por parte das professoras, para a escuta de bebês numa creche, no contexto da pandemia. Como objetivos específicos, delineou-se: identificar o que as professoras entendem por escuta; sensibilizar as educadoras, em momentos de formação, para que elas avancem na habilidade de escuta dos bebês e como elas materializam tal conceito no cotidiano da instituição.

Partimos da hipótese que tal escuta ainda não ocorre de forma a propiciar o protagonismo infantil, pois as educadoras, por muitas vezes, possuem discursos prontos na defesa da escuta, mas não conseguem efetivamente realizá-la de forma transformadora. Mesmo em tempos de pandemia, entendemos que as professoras consigam desenvolver/ampliar a escuta, alicerçadas por sua formação permanente em serviço, pela troca com seus pares e outros protagonistas e por meio de registros intencionais advindos das relações interpessoais com bebês e crianças pequenas no cotidiano da instituição.

Como coleta de dados para a sensibilização, valemo-nos de narrativas de vida de três educadoras da turma do Berçário, três propostas acordadas em conjunto, de trechos do diário de bordo, do livro da vida e do relatório individual dos bebês, documentos produzidos pelas educadoras, em uma Escola Municipal de Educação Básica, localizada no município de São Bernardo do Campo, que atende exclusivamente a etapa creche.

Observamos que, em São Bernardo do Campo, a creche pública, enquanto instituição, teve sua expansão iniciada em 1979 pelo Departamento de Promoção Social, em função do desenvolvimento industrial na região, sobretudo os setores automobilístico e moveleiro, período marcado pela inserção feminina no mercado de trabalho, sendo que as mulheres (mães) não poderiam assumir a responsabilidade pelos cuidados de suas crianças, configurando-se, nesse cenário, uma forte necessidade de criação de locais de acolhimento, guarda e proteção. Compreendemos que a ausência ou a pouca orientação pedagógica inicial e a forte visão assistencialista impossibilitaram a construção de uma identidade educacional bem definida à

instituição pela sociedade como um todo, perdurando resquícios desta concepção até os dias atuais.

Em 1991, quando as creches públicas da cidade passaram a ser de responsabilidade do Departamento de Educação, iniciou-se, a partir daí, a implementação para a transformação das creches em um espaço de educação de crianças pequenas, incluindo a consideração do nível escolar para atuação pedagógica, como pré-requisito para os concursos públicos dos profissionais das creches/escolas e formações em serviço, com o foco pedagógico para o atendimento específico da faixa etária, público-alvo da creche.

Seguindo nesta mesma esteira de considerações sobre a transformação de concepções, e focando no surgimento do termo escuta e nos princípios envolvidos na rede de ensino na cidade, vimos que, embora o documento *Uma Proposta Integrada para o trabalho em Creches e EMEI's* (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992) não adote o termo tal qual nos dispomos a pesquisar, ele aponta que a criança é produtora de conhecimentos, e o processo pedagógico deve considerar os conhecimentos anteriores da criança, fornecendo-nos indícios que se aproximam dos princípios envolvidos na escuta infantil, defendidos nas atuais documentações vigentes.

Em nossas buscas, encontramos, em documentos mais atuais – tais como o Caderno de Educação Municipal, Validação, Avaliação na Educação Infantil (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004); a Proposta curricular Educação Infantil, Volume II, Caderno 2 (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007); os materiais formativos: Aula 7 e Aula 8 de EAD (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2020d, 2020e); e o documento Conversando sobre a rotina de bebês e crianças bem pequenas: das creches para casa (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2020f) –, orientações em relação à observação e consideração atenta da professora quanto às diferentes linguagens e formas de se expressar, ou seja, gestos, emoções, atitudes e também os silêncios dos bebês e crianças, bem como a importância da documentação destas vozes infantis, potencializando a reflexão docente em contexto e formas significativas de ampliar os saberes das crianças.

Para nós, estes documentos possuem um conjunto de elementos essenciais para compreendermos que o funcionamento da instituição creche está convergindo com as leis que regem a mesma, enfatizando os princípios educacionais, de forma a considerar a escuta dos bebês, o protagonismo infantil e o planejamento emergente e democrático, com práticas pedagógicas cotidianas que, de forma antagonista, visam à transformação da realidade e à superação da visão assistencialista que permeia esta etapa da Educação Básica até os dias atuais.

Nessa perspectiva, a Creche “Achadouros” é um grande exemplo, pois é uma escola pulsante, viva, com pouco espaço físico alternativo interno. Além de um pequeno *hall* e seis salas referências, não possui brinquedoteca, biblioteca ou sala dos professores, mas sua equipe busca estabelecer redes de interações horizontais, que se comunicam real ou virtualmente, de trocas qualificadas de saberes entre os envolvidos: bebês, crianças e suas famílias, docentes, funcionários e especialistas.

Quanto à definição e delimitação do uso do termo escuta no contexto escolar, especialmente com bebês, recorreremos a diferentes autores, tais como Christian Dunker e Cláudio Thebas, Adriana Friedman, Carla Rinaldi, entre outros, para saber o que entendem por escuta e escuta infantil, trazendo também falas das educadoras participantes da pesquisa para estabelecer um diálogo entre teoria e prática.

Os autores concordam que, para que ocorra a escuta entendida, como ouvir atenciosamente o outro, é preciso presença intencional, entrega e interesse no outro, acolhimento, construção de vínculos e conexão, e estas são ações que podem ser desenvolvidas através da formação em serviço pelas profissionais. As professoras devem exercitar a escuta para conhecer o outro, para identificar seus interesses, necessidades e emoções e reconhecer, nessa leitura do outro, a singularidade e potência deste, repensando assim suas atitudes e propostas.

Nesse sentido, escutar não é uma tarefa simples. Exige que as profissionais sejam flexíveis, que aceitem as limitações dos outros e as suas próprias e estejam abertas às mudanças e aceitação de pontos de vistas diferentes dos seus. Assim, a escuta precisa ser vista como sensibilidade a um padrão de conexão com a essência de uns com os outros, que em conjunto se forma um conhecimento mais amplo ao que somos e ao que queremos, integrado, envolvendo todos os sentidos.

Uma das professoras participantes destaca que a produção de documentos pode garantir o escutar dos bebês, por parte das docentes, pois estes registros podem testemunhar os processos e estratégias de conhecimento de cada bebê criança, lembrando, relendo, revisitando, avaliando a experiência feita e colaborando para que a educadora perceba o que está faltando ou como pode enriquecer a atividade ou a brincadeira em uma próxima oferta.

Levando em consideração tal ideia, escolhemos três tipos de registros autorais das docentes participantes e utilizados na Creche “Achadouros” para documentar a escuta: o diário de bordo, que é um instrumento em que a professora escreve a reflexão crítica sobre suas experiências pedagógicas; o livro da vida, que é um recurso que materializa uma narrativa

peçoal de experiências marcantes que se viveu, por meio de fotos, relato escrito, colagem de objetos etc., permitindo que as pessoas próximas tenham acesso ao que foi vivido quando a fala não é suficiente; e o relatório individual de aprendizagens, que documenta os processos de aprendizagens e desenvolvimento de cada criança por parte das professoras, a partir de suas observações registradas em diversos instrumentos. Os três tipos de documentos em conjunto compõem a coleta de dados da presente pesquisa.

A coleta de dados também contou com as narrativas de vida de duas professoras e da auxiliar em educação da turma de Berçário, bem como propostas acordadas em conjunto para sensibilização na escuta dos bebês, em uma sequência de nove encontros, sendo três para cada educadora, compondo a pesquisa empírica nas diferentes fases de atendimento escolar durante o período pandêmico, no ano de 2021. A partir da análise de dados, emergiram seis categorias, consideradas a seguir.

A categoria *A ausência de escuta das professoras enquanto crianças: pedagogias transmissivas e docilidade de corpos* surgiu a partir das narrativas das educadoras participantes, que afirmaram que, em algumas circunstâncias de suas próprias infâncias, não vivenciaram a escuta de forma constante, associando, inclusive, ao impacto na formação de suas identidades. Diante deste dado, refletimos sobre a concepção adultocêntrica presente na escola tradicional, em que o preparo dos educandos era para a produção em massa, por meio do controle dos corpos que andavam e se sentavam em filas, de atividades repetitivas e padronizadas, seguindo a lógica das fábricas. Inferimos que tal lógica pode acontecer no cotidiano da creche, sobretudo se considerarmos o histórico desta instituição, com sua origem vinculada ao serviço operário das mães trabalhadoras. Desta forma, fragmentos desta lógica, com os ritmos e rotinas daquela época, podem ainda estar presentes nos dias atuais, dificultando a escuta dos bebês no berçário, por parte das professoras.

No tocante ao surgimento da categoria *Escuta das participantes por parte de seus professores: as pedagogias participativas*, as educadoras participantes deram notícias do impacto positivo em suas próprias formações, quando houve a escuta de suas falas por parte de algum adulto referência. Nesse sentido, as profissionais docentes entendem que o bebê é capaz de revelar seus sentimentos, suas vontades e suas descobertas e afirmam se esforçar para considerá-lo como um ser ativo e participativo dentro dos contextos de interações cotidianas da instituição. Ponderamos que é necessário adotar, por parte das docentes e dos adultos envolvidos, uma postura intencional que evidencia a práxis pedagógica, considerando a colaboração desta escuta, bem como a articulação intencional dos contextos e a ação dos

sujeitos nestes, visando à construção da identidade do bebê, potencializando seu desenvolvimento integral.

Na categoria *A escuta dos bebês: as múltiplas formas de expressões*, concordamos com as educadoras participantes, quando afirmam que a escuta dos bebês é uma tarefa muito complexa e exige esforço para estabelecer a comunicação emocional, e inferir sentidos às múltiplas formas de se expressar, aos gestos, ao olhar, ao comportamento, à brincadeira do bebê nos diferentes contextos cotidianos. É preciso também adotar uma postura que analise a infância como categoria social e estude os bebês e as crianças como seres sociais de direitos e voz.

Quanto à categoria *A escuta no período da pandemia durante o atendimento remoto*, consideramos que a pandemia da Covid-19 no Brasil, a partir de março de 2020, ano em que os bebês matriculados em nosso universo de pesquisa nasceram, modificou toda a rotina de atendimento das escolas e da sociedade de modo geral, sob orientações sanitárias, a fim de favorecer o distanciamento social, como uma das medidas de enfrentamento ao coronavírus.

Em 2021, o atendimento escolar em São Bernardo do Campo seguiu a seguinte organização: atividades remotas a partir de 8 de março, por meio de interações síncronas e assíncronas; a partir de 17 de maio, aconteceu o retorno às aulas presenciais de forma escalonada, em que as crianças poderiam frequentar a escola, em período integral, uma vez de segunda à quinta-feira, sendo as sextas-feiras reservadas para propostas assíncronas. A partir de 2 de agosto, o atendimento aconteceu todos os dias da semana com 50% da capacidade de cada turma por meio período, totalizando 100% de atendimento ao dia, e, a partir de 4 de outubro, o atendimento de 100% das turmas em período integral voltou à normalidade, contudo, com a obrigatoriedade de uso de máscaras para as crianças das turmas Infantil II (2 a 3 anos de idade) e para os adultos, com adesão presencial facultativa às famílias durante todas as fases de atendimento.

As educadoras apontaram que foi difícil a escuta dos bebês de forma virtual, contudo o objetivo de criar e fortalecer vínculos afetivos e pedagógicos com as famílias foi alcançado, utilizando, para tais ações, recursos próprios, como computadores, *notebooks*, *tablets*, celulares, energia elétrica, pacotes de *internet* banda larga, etc., uma vez que não receberam nenhum tipo de auxílio da Secretaria de Educação quanto a essa demanda. Foi possibilitado, via parceria entre SE e empresa *Google*, a todas as escolas, gestão e equipe docente, acesso ao pacote “*Gsuíte for Education*”, o que permitiu a utilização de várias ferramentas tecnológicas. A SE também ofereceu vários materiais, cursos *on-line* e *webinars*, com diferentes parceiros até início de maio de 2021, quando as educadoras encerraram o trabalho em *home office*. As famílias

também não receberam auxílio para estabelecer esta comunicação virtual com a escola, contudo receberam cartão-merenda em 2021, enquanto estavam em atendimento a distância.

Um dos poucos pontos positivos que encontramos, advindos do contexto pandêmico, foi a potencialização do desenvolvimento das educadoras, dos bebês e suas famílias, por meio de ferramentas tecnológicas, tão bem exploradas no contexto de distanciamento social.

As professoras afirmam que o contato direto com os bebês no contexto presencial facilitou e muito as relações com eles, possibilitando a escuta direta; contudo, o uso contínuo da máscara pelos adultos dificultava a comunicação, pois as expressões faciais não eram claras para eles.

Na categoria *A sensibilização das professoras para a escuta dos bebês: a formação continuada em serviço*, consideramos que a formação inicial não dá conta das competências que instrumentalizem as professoras para que ocorra a escuta dos bebês de forma intencional e potente. Vimos que é dentro da instituição, com as várias interações interpessoais ocupacionais e reflexões em contexto sobre a prática, que ocorre a formação docente significativa. De forma homóloga, os gestores são responsáveis pela escuta dos docentes, assim, todo o ambiente institucional precisa ter a escuta como premissa, cada vez mais intencional e planejada.

Por fim, a categoria *Documentação pedagógica autoral: as ações docentes potencializadas pelas narrativas da escuta dos bebês* nos revelou que a escuta dos bebês pode ser retroalimentada, quando as professoras acompanham as aprendizagens dos bebês e qualificam o seu fazer pedagógico dentro da instituição, mesmo em tempos de pandemia, pois as narrativas delas se transformam não só em possibilidade formativa pessoal e de diálogo com referenciais teóricos, mas também com os outros agentes educacionais ativos protagonistas da instituição.

Desta forma, os resultados confirmam nossa hipótese e apontam que, para as professoras efetivamente escutarem os bebês com suas múltiplas formas de se expressar, e em vistas à defesa das pedagogias participativas de forma transformadora, mesmo em tempos de pandemia, necessitam de sensibilização e formação permanente em serviço para desenvolver o saber-fazer pedagógico cada vez mais intencional e reflexivo, tendo no vínculo afetivo com os bebês, na comunicação emocional, na documentação pedagógica, na parceria com outros protagonistas adultos, na estrutura do trabalho institucional, os alicerces adicionais para consolidar a escuta dos bebês, por parte delas.

Diante desta perspectiva complexa, ponderamos que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que se efetive a escuta intencional de bebês e o planejamento emergente,

colocando de fato os bebês e crianças pequenas no centro do projeto educativo nas creches, tendo em vista os resquícios históricos da visão assistencialista, com os ritmos, atividades repetitivas e padronizadas, seguindo a lógica das fábricas ainda tão presentes nos dias atuais. Há de se buscar um currículo específico para as creches, dando condições estruturais condizentes para sua aplicabilidade, considerando os saberes, necessidades e potencialidades dos bebês, bem como formações mais sensíveis às educadoras, para que com seus pares desenvolvam o olhar mais atento e humanizador, aspirando a escuta de bebês no cotidiano da instituição, mesmo em contexto de pandemia ou outras adversidades.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Luíza. Na hora do choro. **Revista Nova Escola**, São Paulo, p. 74-75, jun./jul. 2009.
- ARCURI, Priscila A. **A participação é um convite e a escuta um desafio**: estudo sobre a participação e escuta de crianças em contextos educativos diversos. 2017. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- BARBOSA, Maria C. S.; RICHTER, Sandra R. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1605/900>. Acesso em: 9 set. 2021.
- BARDANCA, Ángeles; BARDANCA, Isabel. **Os fios da infância**. São Paulo: Phorte, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.
- BASÍLIO, Andressa. Reportagem: Observar, registrar, mudar. **Revista Pátio - Educação Infantil**, São Paulo, ano XIII, n. 45, p. 12-16, out./dez. 2015.
- BORGES, Maíla A. F. **Formação continuada de professores na rede municipal de São Bernardo do Campo**: Experiências no contexto de duas pré-escolas. 2015. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.
- CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Juan J. A escola: Desenvolvimento dos tempos da infância. *In*: AGUILERA, Maria Isabel *et al.* **Ritmos infantis**: tecidos de uma paisagem interior. São Carlos: Pedro & João, 2020. p. 53.
- CANETE, Lílian S. C. **O diário de bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor**. 2010. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- CORALINA, Cora. **As cocadas**. São Paulo: Global, 2007.
- CORTELLA, Mario Sergio. **Qual é a sua obra?**: inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. Petrópolis: Vozes, 2011.
- DUNKER, Christian; THEBAS, Claudio. **O palhaço e o psicanalista**: como escutar os outros pode transformar vidas. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.
- ESLAVA, Juan J.; ESLAVA, Clara. O gesto criativo e suas marcas originais. *In*: AGUILERA, Maria Isabel *et al.* **Ritmos infantis**: tecidos de uma paisagem interior. São Carlos: Pedro & João, 2020. p. 113-118.

FOCHI, Paulo S. À margem. *In: SILVA, José Ricardo et al. (org.). Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano.* São Carlos: Pedro & João, 2018. p. 7-12.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. *In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christiane. Documentação pedagógica e a avaliação na Educação Infantil.* Porto Alegre: Penso, 2019. p. 3-25.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. A arte de adentrar labirintos infantis. *In: FRIEDMANN, Adriana; ROMEU, Gabriela (org.). Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças.* São Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Simbolismo, Infância e Desenvolvimento, 2016. p. 17-25. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/article-list/9788580393514-406/list#undefined>. Acesso em: 16 jan. 2022.

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

GARCIA, Andréa C. **Bebês e suas professoras no berçário: estudo de interações à luz de pedagogias participativas.** 2018. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

HORN, Cláudia; SILVA, Jacqueline. Planejar para e com as crianças pequenas. **Revista Pátio - Educação Infantil**, São Paulo, ano XIII, n. 45, p. 12-16, out./dez. 2015.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

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

JOSSO, Marie C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, p. 373-383, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200012>. Acesso em: 16 jan. 2022.

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Formação de professores: o convite da arte. *In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão.* Campinas: Papirus, 2004. (Coleção Ágere). p. 11-24.

LIMA, Elvira S. **A incrível aventura dos primeiros dois anos de vida.** São Paulo: Inter Alia, 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 2020.

MELLO, Suely A. A escuta como método nas relações na Escola da Infância. *In*: COSTA, Sinara A.; MELLO, Suely A. (org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017. p. 87-96.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia *et al.* **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A documentação pedagógica: revelando a aprendizagem solidária. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christiane. **Documentação pedagógica e a avaliação na Educação Infantil**. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 111-136.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara B. **Educação em creche: Participação e diversidade**. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara B. **Educação em creche: participação e diversidade**. Porto: Porto Editora, 2015.

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

PEREIRA, Marcelo C. O tempo dos bebês na Educação Infantil. *In*: SILVA, José Ricardo *et al.* (org.). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João, 2018. p. 143-166.

PIVA, Luciane F. **Transições cotidianas nos modos de ser e de viver dos bebês e crianças bem pequenas na creche**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

RINALDI, Carla. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. *In*: EDWARDS, Carolyn *et al.* (org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 236-247.

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

RINALDI, Carla. Documentação e avaliação: qual a relação? *In*: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo/Reggio Children**. São Paulo: Phorte, 2014. p. 80-91.

ROGGERO, Rosemary. Apresentação. *In*: ROGGERO, Rosemary (org.). **Caixa de pandora: práticas sociais de gestão educacional e de gestão escolar em tempos de pandemia**. São Paulo: BT Acadêmica, 2021. *E-book*.

SANCHES, Emilia *et al.* A educação na pandemia: as relações escola e família permeadas pela tecnologia. **Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade (RIET)**, Dourados, ano II, v. 2, n. 2, p. 129-147, jan./jun. 2021.

SANTOS, Adriana *et al.* A gestão e a comunicação com as famílias em tempos de pandemia. In: ROGGERO, Rosemary (org.). **Caixa de pandora: práticas sociais de gestão educacional e de gestão escolar em tempos de pandemia.** São Paulo: BT Acadêmica, 2021. *E-book*.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Prefeitura Municipal. **Decreto Municipal nº 21.111, de 16 de março de 2020.** Decreta Estado de Emergência, pelo prazo máximo de até 180 dias, e adota as medidas iniciais para o fim de conter o avanço da pandemia de COVID-19 no âmbito da Administração Municipal e no Município de São Bernardo do Campo e dá outras providências. São Bernardo do Campo, 2020a.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Prefeitura Municipal. **Decreto Municipal nº 21.116, de 24 de março de 2020.** Reconhece o Estado de Calamidade Pública, decorrente da pandemia do COVID-19, que atinge o Município de São Bernardo do Campo, e dá outras providências. São Bernardo do Campo, 2020b.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Prefeitura Municipal. **Lei nº 4.681, de 26 de novembro de 1998.** Dispõe sobre o Ensino Público Municipal, o Estatuto do Magistério do Município de São Bernardo do Campo, criação do Quadro Técnico Educacional, Plano de Cargos e Carreiras dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. São Bernardo do Campo, 1998.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Prefeitura Municipal. **Lei nº 5.159, de 25 de junho de 2003.** Autoriza o Executivo a celebrar convênios com entidades ou instituições, pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos, de caráter assistencial, associativo, comunitário, educacional, ou de benemerência, objetivando atendimento integrado a crianças de até 4 anos de idade, prioritariamente em áreas de risco, com carência, deficiência ou inviabilidade de infraestrutura social, e dá outras providências. São Bernardo do Campo, 2003a.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Prefeitura Municipal. **Lei nº 5.224, de 25 de novembro de 2003.** Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. São Bernardo do Campo, 2003b.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Prefeitura Municipal. **Lei nº 5.820, de 03 de abril de 2008.** Dispõe sobre o Ensino Público Municipal, o Estatuto do Magistério do Município de São Bernardo do Campo, criação do Quadro Técnico Educacional, Plano de Cargos e Carreiras dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. São Bernardo do Campo, 2008.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Prefeitura Municipal. **Lei nº 6.316, de 12 de dezembro de 2013.** Dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino público municipal, em conformidade com as disposições das leis federais nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 11.494, de 20 de junho de 2007, e 11.738, de 16 de julho de 2008, da Resolução CNE/CEB nº 2 de 2009, que fixa as diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública, e da Resolução CNE/CEB nº 5, de 2010, que fixa as diretrizes nacionais da carreira e remuneração dos servidores de educação básica pública; revoga a Lei Municipal nº 5.820, de 3 de abril de 2008, e suas alterações, e dá outras providências. São Bernardo do Campo, 2013.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Prefeitura Municipal. **Lei nº 6.447, de 28 de dezembro de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação de São Bernardo do Campo, revoga a Lei

Municipal nº 5.224, de 25 de novembro de 2003, e dá outras providências. São Bernardo do Campo, 2015a.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Prefeitura Municipal. **Lei nº 6.894, de 24 de abril de 2020.** Dispõe sobre as medidas destinadas a promover o atendimento excepcional da alimentação à rede de atenção e educação da Secretaria de Educação, em razão da emergência e calamidade proveniente da pandemia (COVID 19), e dá outras providências. São Bernardo do Campo, 2020c.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura. **Aula 7 – EAD – Curso:** Escola da Infância: Práticas e Fundamentos à luz da BNCC. São Bernardo do Campo, 2020d.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura. **Aula 8 – EAD – Curso:** Escola da Infância: Práticas e Fundamentos à luz da BNCC. São Bernardo do Campo, 2020e.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura. **Caderno de Educação Municipal - Validação - Avaliação na Educação Infantil.** São Bernardo do Campo, 2004.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura. **Documento Orientador Complemento:** Agosto/2021- Retorno presencial 100%. São Bernardo do Campo, 2021.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura. **Proposta Curricular Educação Infantil,** Volume II, Caderno 2. São Bernardo do Campo, 2007.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. **A Educação Infantil em São Bernardo do Campo:** Uma Proposta Integrada para o Trabalho em Creche e EMEI's. São Bernardo do Campo, 1992.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação. **Conversando sobre a rotina de bebês e crianças bem pequenas:** das creches para as casas. São Bernardo do Campo, 2020f.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação. **Educação Inclusiva:** módulo complementar - aula 6. São Bernardo do Campo, 2020g.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação. **Grupos de trabalho:** Histórico da Educação Infantil. São Bernardo do Campo, 2018/2019.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação. **Resolução nº 20.** São Bernardo do Campo, 2015b.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientação Normativa de registros na Educação Infantil.** – São Paulo: SME / COPED, 2020.

SARMENTO, Manuel J. Retrato em positivo. (Entrevista cedida a) Gabriela Romeu. *In:* FRIEDMANN, Adriana; ROMEU, Gabriela (org.) **Quem está na escuta?** Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. São Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Simbolismo, Infância e Desenvolvimento 2016. p. 7-16. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/article-list/9788580393514-406/list#undefined>. Acesso em: 16 jan. 2022.

SCHORN, Andréia Ap. L. **O cotidiano na educação infantil: espaços, tempos, ações e o lugar dos bebês.** 2018. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

SCUDELER, Adriane P. B. O espaço para bebês e crianças pequenas. *In: SILVA, José Ricardo et al. (org.). Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano.* São Carlos: Pedro & João, 2018. p. 119-142.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TOQUETÃO, Sandra C.; LIBERALI, Fernanda C. Exploração dos sentidos: revelações de uma escola de educação infantil no contexto de pandemia. *In: SANCHES, Emilia M. et al. (org.). Retratos da educação da Infância em tempos de pandemia.* Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 23-42.

VERCELLI, Ligia. “Você é o calo do meu pé”: a escuta de uma criança por meio da brincadeira de faz de conta. *In: VERCELLI, Ligia; RUSSO, Adriana (org.). Limites e possibilidades de escuta na Educação Infantil.* Jundiaí: Paco, 2021. p. 25-41.

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (Uninove)

Termo de Consentimento

Pesquisa: “SENSIBILIZANDO PROFESSORAS DE CRECHE: A ESCUTA DE BEBÊS NO CONTEXTO DA PANDEMIA”.

Voluntária: _____

Autoriza a divulgação de seu nome e dados profissionais no corpo da pesquisa

Portanto, sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento. O objetivo principal deste estudo é como ocorre, por parte das professoras, a escuta de bebês numa creche no contexto da pandemia. Os resultados obtidos poderão ser divulgados em periódicos acadêmicos, congressos ou qualquer outro tipo de evento, porém o seu nome será mantido em sigilo. Você receberá uma cópia deste termo no qual constam o telefone e o endereço institucional da pesquisadora e da orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento.

São Paulo, ____ de ____

Pesquisadora responsável: Adriana da Costa Santos

Orientadora: Professora Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli

Endereço: Rua Vergueiro 235/249, Liberdade, São Paulo. Tel: (11) 2633-900

ANEXO B - Literatura Infantojuvenil: “As cocadas”, de Cora Coralina

Eu devia ter nesse tempo dez anos.

Era menina prestimosa e trabalhadeira à moda do tempo.

Tinha ajudado a fazer aquela cocada.

Tinha areado o tacho de cobre e ralado o coco.

Acompanhei frente à fomalha todo o serviço, desde a escumação da calda até a apuração do ponto.

Vi quando foi batida e estendida na tábua, vi quando foi cortada em losangos.

Saiu uma cocada morena, de ponto brando, atravessada de paus de canela cheirosa.

O coco era gordo, carnudo e leitoso, o doce ficou excelente.

Minha prima me deu duas cocadas e guardou tudo mais numa terrina grande, funda e de tampa pesada.

Botou no alto da prateleira.

Duas cocadas só...

Eu esperava quatro e comeria de uma assentada oito, dez, mesmo. Dias seguidos namorei aquela terrina, inacessível.

De noite, sonhava com as cocadas.

De dia as cocadas dançavam pequenas piruetas na minha frente.

Sempre eu estava por ali perto, ajudando nas quitandas, esperando, aguando e de olho na terrina.

Batia ovos, segurava a gamela, untava as formas, arrumava nas assadeiras, entregava na boca do forno e socava cascas no pesado almofariz de bronze.

Estávamos nessa lida e minha prima precisou de uma vasilha para bater um pão de ló.

Tudo ocupado. Entrou na copa e desceu a terrina, botou em cima da mesa, deslemburada do seu conteúdo.

Levantou a tampa e só fez: Hiiiiii...

Apanhou um papel pardo sujo, estendeu no chão, no canto da varanda, e despejou de uma vez a terrina.

As cocadas moreninhas, de ponto brando, atravessadas aqui e ali de paus de canela e feitas de coco leitoso e carnudo, guardadas ainda mornas e esquecidas, estavam cobertas de uma penugem cinzenta, macia e aveludada de bolor.

Aí minha prima chamou o cachorro: Trovador...

Trovador... E veio o Trovador, um perdigueiro de meu tio, lerdo, preguiçoso, nutrido e abanando a cauda.

Farejou os doces sem interesse e passou a lamber, assim de lado, com o maior pouco-caso.

Eu olhando com uma vontade louca de avançar nas cocadas.

Até hoje, quando me lembro disso, sinto dentro de mim uma revolta - má e dolorida - de não ter enfrentado decidida, resoluta, malcriada e cínica, aqueles adultos negligentes e partilhado das cocadas bolorentas com o cachorro.

ANEXO C - Diário de bordo: atendimento síncrono e assíncrono

“Cerejeira”

06/04/2021 - Hoje eu separei as fotos das crianças por pastas e montei um carômetro. Estava com um pouco de dificuldade para reconhecer as crianças. Como esse ano não tivemos oportunidade de conhecer pessoalmente as crianças, só por fotos estava difícil para mim memorizar o rostinho e relacionar ao nome, até porque temos 3 alunas com o mesmo nome. Fazendo as separações das fotos comecei a identificar melhor. Comecei a preparar um texto sobre a importância do brincar na educação infantil para depois adicionar ao vídeo que iremos preparar como devolutiva para as famílias. Tivemos nosso primeiro encontro síncrono. Fizemos em pequenos grupos: um pela manhã e outro à tarde. Pela manhã participaram: “Canário” e “Corujinha-do-mato” e a tarde: “Beija-flor” e “Bem-te-vi.”

“CANÁRIO” - Está sendo cuidado pela tia, pois os pais estão trabalhando. A tia nos relatou que “Canário” já está engatinhando, alimenta-se bem, a mãe não está mais amamentando. Após o almoço a avó do “Canário” vem buscá-lo e ele então passa a tarde com ela até a mãe voltar do trabalho. “Canário” interage com o irmão mais velho de 3 anos e o primo de 5 anos nas brincadeiras. Ele gosta de brincar com carrinhos e assistir TV (vídeos musicais).

Foi muito bom ver esse rostinho!!! Quando falávamos com ele, “Canário” sorria, demonstrando que estava reconhecendo seu nome, que alguém estava falando com ele. A tia foi muito atenciosa conosco.

“Mangueira”

15/04/2021 - No grupo do Berçário, estamos acabando o panfleto da brincadeira com potes para postar amanhã. Também fizemos encontros síncronos com os pais que agendaram. A família do “Sabiá” e “Corruíra”, mas a família da “Rolinha-roxa” infelizmente não respondeu.

No grupo dos pais, a irmã do "Pardal" respondeu sobre a brincadeira do link Seu lobo está? E também “Anu” deu boa noite.

Reflexão: Estamos conhecendo um pouco das famílias. Na maioria delas são compostas por várias crianças na mesma casa e não podendo sair, ficam bastante tempo assistindo TV, o que não é bom. As crianças precisam brincar de várias formas, a escola faz muita falta para elas pois, no remoto só podemos sugerir brincadeiras.

“Jabuticabeira”

03/05/2021 - Como é bom iniciar o dia com fotos fofas dos bebês nos dando bom dia! Sempre muito bom receber fotos ir acompanhando o desenvolvimento dos bebês, cada conquista, cada aprendizado é muito gratificante. Cronograma da semana, planejado com todo cuidado e carinho para envolver as famílias e os bebês, a interagirem conosco, nossa prioridade na escolha das propostas é utilizar materiais de fácil acesso e que as famílias já tenham em casa, materiais não estruturados, que tem muitas possibilidades e benefícios, facilmente encontrados, proporcionando aos bebês um mundo de imaginação e criatividade. A cada semana preparamos uma história possibilitando e incentivando a interação entre as famílias e os bebês, aquele momento para sentarem juntos e apreciarem o momento da história, momento este que a Beija-flor aprecia bastante, a mãe nos relatou e nos enviou fotos da menina, interagindo com os livros,

hoje mesmo postou uma foto da menina no shopping, no meio dos livros, muito fofa e costumes assim tem que ser preservado e incentivado ainda mais.

Entramos em contato com as famílias para o nosso encontro síncrono da semana. Preparação e organização da gravação de mais uma história para os nossos pequenos.

ANEXO D - Diário de bordo: início do atendimento presencial

“Cerejeira”

01/06/2021 - Hoje foi o primeiro dia de adaptação da “Andorinha”. Ela chorou na entrada e a mãe resolveu ficar esse primeiro dia com ela. Com a mãe ela foi se acalmando, mas não se arriscava sair ou ir para outro lugar que a mãe não estivesse ao seu lado.

No gramado, ela aceitou o colo da educadora e ficou bem na balança.

Também, foi o primeiro dia da “Beija-flor”. Ela ficou bem à vontade, interagindo com os brinquedos e educadoras, apesar de que sua mãe ficou presente nesse primeiro momento. “Beija-flor” é bem sorridente. Ficou bem à vontade na balança do gramado. Quis sentar sozinha...

Depois que as crianças foram embora, fizemos uma faxina no berçário, organizamos o trocador, jogamos algumas coisas fora, limpamos os armários, desocupamos espaços com material não utilizado.

“Mangueira”

26/05/2021 - Hoje no período da manhã veio o “Canário”, seu horário veio estendido por duas horas, ele chegou com o tio e chorou bastante quando o tio foi embora e ficou procurando por ele. Acho que deve ser próximo do tio, pois quando veio com o pai não chorou. Levamos ele para brincar e ele logo se acalmou, percorremos o gramado, parque lúdico e ele aproveitou bem. Percebemos que ele necessita de interação com outras crianças, pois fica muito feliz ao ver outras crianças e tenta se aproximar de todas as formas. Ele se alimentou bem, mas dormiu pouco por volta de 30 minutos.

Nos momentos das brincadeiras ele tem o tempo de foco bem rápido porque qualquer barulho o distrai, ele quer ver tudo que acontece ao seu alcance.

Reflexão: Mesmo podendo interagir só com um bebê é muito gostoso, muito gratificante, me deixa feliz, espero que tudo isso passe logo para ter mais crianças na rotina.

“Jabuticabeira”

18-06-2021 - Em nosso encontro síncrono, brincar junto aos bebês foi um momento de muita interação, mas são sempre as mesmas famílias que participam, as famílias da “Beija-flor”, “Sabiá”, “Pardal”. Brincamos muito colocamos e tiramos os pregadores dos potes, prendemos na lateral dos potes, a “Beija-flor” ficava mostrando na câmera o seu pregador, e balbuciava, nos contando sobre o seu prendedor, “Pardal” por sua vez, ficou sentado, concentrado transferindo os pregadores de um pote para o outro, somente o “Sabiá” não brincou, pois estava dormindo, mas sua mãe ficou conosco no encontro todo o tempo, mesmo o filho estando dormindo. Aproveitamos para falar sobre o encontro com a fono, sobre o cardápio escolar, história do dia, vídeo com a proposta dos pregadores e potes nossa manhã foi bem produtiva, recebemos fotos da “Beija-flor” na horta na casa da vovó, sentimos falta de mais famílias participarem.

ANEXO E - Diário de bordo: atendimento presencial

“Cerejeira”

22/09/2021 - Tivemos a visita do bombeiro cabo “H.”. Ele conversou com as crianças, mostrou algumas imagens de salvamento e depois mostrou seus equipamentos, como o capacete e roupa anti chamas. “Canário” curtiu bastante.

Ficou bem atento, observando o capacete, tocando, pareceu bem à vontade experimentando a roupa do bombeiro

“Canário” ficou super feliz em entrar no caminhão do bombeiro e não queria sair mais. Depois de pousar na foto com o cabo “H.”, saiu chorando de perto do caminhão. Mas não tinha outro jeito, havia mais crianças para ver o caminhão e já estava no nosso horário de almoço.

Na sala, “Sabiá” ficou meio desconfiado ao ver alguém estranho, mas o capacete do bombeiro lhe chamou a atenção. Diferente do “Canário”, ele não demonstrou muito interesse para entrar no caminhão, até mesmo pareceu um pouco desconfortado, apesar de aceitar o colo do cabo “H.”.

“Jabuticabeira”

01/10/2021 - Está semana experimentamos brincar com a caixa de luz, foi emocionante, todo o suspense de apresentar a caixa, fechar as cortinas, apagar as luzes, acender a luz da caixa, apresentar os materiais, eles amaram, as placas de acrílico, o efeito dos objetos na caixa foi mágico e envolvente para eles, apenas a “Beija-flor” não apreciou muito de primeiro momento, a retiramos da sala, ela deu uma volta e depois retornou e curtiu o momento junto aos seus colegas. Procuramos explorar todos os espaços da nossa escola, apreciamos as fotos dos nossos momentos, em nossa porta, superamos nossos medos no parque, na casinha, balanço, escorregador do hall, vivenciamos, experimentamos tudo com muita alegria e curiosidade, que os bebês têm de sobra.

ANEXO F - Livro da vida

“Canário”

08/10/2021 - Na primeira semana de outubro retomamos as aulas em período integral. Tivemos a visita do pirata em nossa sala e “Canário” gostou e interagiu bastante com ele. O pirata nos deixou um mapa para nós procurarmos seu tesouro. Fizemos então, uma caça ao tesouro. Primeiro contamos a história do pirata. “Canário” sempre fica muito atento nesses momentos e gosta de ver o livro e as figuras. Ele gostou de colocar o chapéu do pirata. Ficou lindo esse pirata!

17/11/2021 - Nos espaços externos da creche, “Canário” fica sempre bem à vontade para explorar. Ele sempre procura por um brinquedo e escolhe para brincar. Hoje ele pegou dois carrinhos de tamanhos diferentes. Durante sua brincadeira, ele colocou o carrinho menor dentro do maior e depois começou a transportar os carrinhos. Quanto aprendizado nessa brincadeira! Noção do tamanho que o menor cabe dentro do maior. Percepção de espaço. Como é esperto!

“Beija-flor”

26/05/2021 - Iniciamos o ano de 2021 com ensino remoto. Entramos em contato com as famílias e montamos um grupo de *WhatsApp*. Fizemos nosso primeiro encontro síncrono e a mãe nos relatou que a “Beija-flor” já está andando com autonomia, come sozinha e pede água. Na maioria dos dias, “Beija-flor” fica aos cuidados da própria mãe. Quando precisa trabalhar, a mãe deixa ou aos cuidados do pai ou da irmã. Tem chupeta como objeto de apego. No grupo do *WhatsApp* a família de “Beija-flor” está sempre enviando fotos e vídeos. Sua família tem participado e acompanhado os cronogramas com as propostas sugeridas pelas educadoras. Através das fotos e vídeos que sua família tem enviado no grupo estamos mantendo vínculo e conhecendo os gostos da “Beija-flor” que demonstra interesse pelos livros e leitura. “Beija-flor” interage bem com as crianças com quem tem contato. No dia 17/5/2021, voltamos presencialmente. A turma foi dividida em 4 grupos que frequentarão uma vez por vez. A mãe da “Beija-flor” decidiu que irá mandá-la para iniciar a adaptação, mas até a presente data ela ainda não iniciou.

05/07/2021 - No dia 18 de junho tivemos nosso encontro síncrono onde fizemos juntamente com as crianças a brincadeira com pregadores de roupas. Assim que abrimos a sala, já vimos a “Beija-flor” toda concentrada, manipulando e explorando o material. Durante o encontro, sua mãe nos relatou que ela teve contato com uma horta e que ela ficou muito interessada em mexer na terra, sentir as hortaliças e seus aromas. Pedimos a gentileza dela de nos enviar fotos e assim ela fez. “Beija-flor” também está frequentando de forma presencial. No primeiro dia de adaptação, a mãe acompanhou. Ela ficou bem, explorou bem os espaços. Na semana seguinte ficou sozinha e não chorou ao se despedir da mãe. “Beija-flor” apenas estava estranhando o trocador e o momento da troca, chorou um pouquinho. Almoçou, mas come pouco. Dormiu no carrinho. Nas outras semanas já começou a ficar período integral. “Beija-flor” explora bem todos os espaços da sala. Demonstrou interesse pelo labirinto, mas é bem cautelosa para colocar as mãos, aos pouquinhos ela vai perdendo o medo, fica segura para manipular objetos. Ela já anda com autonomia e procura pelos brinquedos e objetos que lhe interessa. Ela escolhe onde brincar e onde ir. Após algumas semanas já sentimos que a “Beija-flor” está mais segura com as educadoras na hora da troca e não está mais chorando nesses momentos. Aprecia brincar com bonecas, acalentando o ‘nenê’, dando comidinha. Disponibilizamos macarrão cru para qualificar a brincadeira e ela interagiu muito bem. Passava de um pote para outro, mexia com a

colher, oferecia macarrão para a boneca, ficando bem concentrada. Ela fala algumas palavras como: ‘Papá, nenê, mama, aga (água)’. “Beija-flor” gosta de explorar os espaços da creche e sai da sala em busca de novidades. Diante de brinquedos ainda desconhecidos para ela, fica um pouco desconfiada e com receio, mas através do incentivo das educadoras ela vai adquirindo segurança para explorar, descobrir e interagir. Disponibilizamos algumas figuras de animais pela sala e “Beija-flor” assim que viu já foi se aproximando para poder ver mais de perto. As educadoras vão nomeando à medida que ela nos aponta. Percebemos que após algumas semanas ela já reconhece os animais pelo nome. Quando falamos: - Cadê o leão? Ela vai até a gravura do leão e aponta.

“Sabiá”

27/05/2021 - Iniciamos o ano com ensino remoto. Para mantermos o vínculo com as famílias, montamos um grupo de *WhatsApp* onde enviamos o cronograma, interações, vídeos, fotos com propostas de atividades e devolutivas. A família tem sido bem participativa no grupo, interagindo com as outras famílias e educadoras, enviando várias fotos e vídeos do “Sabiá” em casa. Em nosso primeiro encontro síncrono, a mãe nos relatou que foi dispensada do trabalho e está cuidando dos filhos (gêmeos de 10 anos, uma menina de 04 anos e “Sabiá”). “Sabiá” iniciou os primeiros passos, tem dois dentes, come de tudo, continua na amamentação. Seu brinquedo favorito é o carrinho.

09/09/2021 - Quando o clima mudou, ficamos impossibilitados de sair para os espaços externos, então, fomos brincar com as lanternas. “Sabiá” ficou muito feliz quando ele ficou com a lanterna na mão. Ele fez várias experimentações: jogou a luz no chão, no teto, no espelho, tentou olhar para dentro da lâmpada. “Sabiá” demonstrou satisfação com a brincadeira e com as suas descobertas.

ANEXO G - Relatório individual de aprendizagem

"Maria-cavaleira"

A família de "Maria-cavaleira" teve pouca participação nas atividades propostas, entramos em contato algumas vezes, mas sua participação foi bem limitada.

No dia 17/05 retornamos ao presencial, atendendo de maneira restrita, "Maria-cavaleira" iria frequentar a creche uma vez por semana, mas não compareceu, fizemos uma busca ativa, sua mãe nos informou que iria trazê-la à creche, mas só conhecemos "Maria-cavaleira" pessoalmente após o recesso. Continuamos com nossas propostas do grupo de *WhatsApp* com as famílias, houve pouca participação da família, sentimos falta de receber mais fotos e vídeos de "Maria-cavaleira" na ocasião.

No mês de Agosto "Maria-cavaleira" passou a frequentar a escola, todos os dias no período da tarde, sua adaptação foi tranquila, apenas choramingava ao se despedir de sua irmã, mas logo se acalmava e se mostrava retraída, aos poucos foi compreendendo que ficaria na escola durante um tempo e no final da tarde seus familiares viria buscá-la, assim foi estabelecendo uma relação de afeto, mostrando-se um pouco mais segura, tranquila e menos tímida na aceitação das mudanças incorporadas a sua rotina diária.

Nos momentos de sono "Maria-cavaleira" procura por sua chupeta e logo adormece, não se alimenta bem, no início de sua adaptação recusava tudo que lhe era oferecido, aceitava apenas algumas frutas, aos poucos foi aceitando provar alguns alimentos e a aceitá-los em sua alimentação.

Em uma das nossas propostas, em nosso gramado, em um dia de sol e calor, exploramos bolinhas de gel, que havíamos colocado na água no dia anterior, "Maria-cavaleira" adorou explorar as bolinhas, apertando-as, manipulando-as, foi um dia de muita diversão e aprendizado.

"Maria-cavaleira" é participativa e observadora nas atividades propostas e a cada dia vem mostrando autonomia e destreza em seus movimentos, estando mais à vontade em todos os ambientes e a rotina da creche, interagindo bem com seus colegas e educadoras.

Nas brincadeiras em sala de aula, "Maria-cavaleira" aprecia com prazer tudo que é proposto, gosta bastante brinquedos de encaixe, empilhar, demonstra interesse e coordenação, gosta de explorar os espaços externos, principalmente o nosso gramado, vivenciando e experimentando todas as intervenções, degustando e saboreando as frutas, das árvores frutíferas que temos neste lindo e potente espaço. No parque e espaço lúdico gosta de escorregar, consegue subir e escorregar com autonomia.

“Canário”

Nosso primeiro contato com “Canário”, foi através do nosso encontro síncrono, com sua tia “H.” (tia que cuidava do “Canário” nesse período remoto), ela nos relatou que “Canário” não andava, apenas engatinhava, falou que ele era muito esperto, gostava de explorar o ambiente, alimentava-se bem e convivia com seu irmão de 3 anos e mais 2 primos.

Em casa ele gostava de brincar com carrinhos e assistir desenhos. A família acompanhou os cronogramas enviados ao grupo com as propostas sugeridas pelas educadoras. As propostas foram organizadas de forma a atingir e desenvolver a autonomia das crianças, sua coordenação, imaginação e criatividade. Essas propostas foram elaboradas em formato de vídeo e folheto

com dicas postadas no *WhatsApp* do grupo de famílias. Acompanhamos as ações do “Canário” através de relatos, fotos e vídeos que sua família enviou no grupo. Com o material, preparávamos a documentação pedagógica em formato de vídeo, publicado no blog/facebook.

No dia 17/05, retornamos com nosso atendimento presencial com a turma dividida em 4 grupos, frequentando apenas 1 vez por semana. “Canário” frequentou na turma de quarta-feira. Apresentou uma adaptação tranquila, despedia de seu pai sem chorar e logo ia para o local onde encontrava os brinquedos.

Ele interagia durante as brincadeiras com todos, com seus pares e também com as educadoras. No momento do sono “Canário” apresentava um pouco de resistência para descansar e seu repouso era curto, com o passar do tempo, mais adaptado a rotina, “Canário” passou a ficar mais tranquilo nesse momento e começou a se entregar ao sono. Em julho iniciou seus primeiros passos e começou a andar com autonomia.

Em agosto retornamos presencialmente com a turma dividida em 2 grupos (manhã e tarde). Nesse período a família do “Canário” optou por não levá-lo, retornando somente no mês de setembro.

“Canário” demonstra ser muito ativo, gosta de explorar os ambientes e materiais, demonstrando interesse sempre que encontra uma intervenção diferente na sala.

Nos espaços externos, fica sempre à vontade. No parque ele se arrisca em ir no gira-gira, está subindo e escorregando sozinho no escorregador. Ele também gosta de balançar e quando deseja, solicita a uma das educadoras para o auxiliar a subir e balançar. Quando vamos para o espaço lúdico, “Canário” demonstra interesse por bolas. No gramado ele explora bem todos os espaços, percorrendo desde a balança até os painéis interativos, as árvores frutíferas, onde experimentou amoras e pitangas, e as casinhas, onde ele gosta de brincar com as vassourinhas e de esconde, esconde.

Ao brincar com a mesa de luz, “Canário” ficou bem concentrado, apreciando cada objeto e sua sombra, muito curioso em descobrir as cores, fez várias experimentações e descobertas.

APÊNDICE A – Narrativa de vida 1: memórias das educadoras quanto à escuta

Aluna: Adriana da Costa Santos

Orientador: Profa. Lígia de Carvalho Abões Vercelli, Dra.

Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE

"O que é memória? perguntou Guilherme Augusto.

Ele vivia fazendo perguntas.

- É algo de que você se lembre, respondeu o pai.

Mas Guilherme Augusto queria saber mais;
então, ele procurou a Sra. Silvano que tocava piano.

- O que é memória? perguntou.

- Algo quente, meu filho, algo quente.

Ele procurou o Sr. Cervantes que lhe contava histórias arrepiantes.

- O que é memória? perguntou.

- Algo bem antigo, meu caro, algo bem antigo.

Ele procurou o Sr. Valdemar que adorava remar.

- O que é memória? perguntou.

- Algo que o faz chorar, meu menino, algo que o faz chorar.

Ele procurou a Sra. Mandala que andava com uma bengala.

- O que é memória? perguntou.

- Algo que o faz rir, meu querido, algo que o faz rir.

Ele procurou o Sr. Possante que tinha voz de gigante.

O que é memória? perguntou.

- Algo que vale ouro, meu jovem, algo que vale ouro."

(FOX, 1995, p.7-13)

Narrativa de vida de _____

Tendo o trecho da literatura infantil “Guilherme Augusto Araújo Fernandes” de Mem Fox como disparador, descreva suas memórias em relação à escuta. Como a presença ou ausência de sua “voz” foi considerada nas relações desde a infância até a vida adulta, como profissional da Educação.

APÊNDICE B - Respostas - Narrativa de vida 1

“Cerejeira”

Em minha infância as crianças eram muito pouco ouvidas pelos adultos. As crianças quase sempre não eram consideradas. Os adultos ouviam apenas a criança no sentido de atender suas necessidades básicas.

Em minhas memórias, não me recordo de ser ouvida, de ter minhas vontades atendidas. O adulto sempre expunha suas vontades e cabia a mim obedecer. Tinha que comer o que tinha na mesa, vestir a roupa que na maioria era feita pela minha própria mãe, dormir/acordar no horário determinado.

A vontade de criança não era respeitada, seus direitos como sujeito também não.

Dessa forma fui crescendo sem voz. Muitas vezes comi o que não queria, vesti o que não queria, só para obedecer a vontade adulta.

Na escola em meus primeiros anos, sempre fui muito calada. Até minhas dúvidas, tinha receio de perguntar. O professor tinha postura de ser o possuidor do conhecimento, e somente ele poderia transmitir.

Fui passando meus anos escolares assim, muito calada e até com receios de perguntar e sanar minhas dúvidas, para isso, procurava sempre um colega mais próximo.

Na 5ª série eu tive um professor que muito me marcou. Era um professor muito atento, que atendia nossas necessidades, nos ouvia e oportunizava momentos dinâmicos de escuta. Ele investiu muito em investigar nossas curiosidades, dividir conhecimento, cresci bastante com as aulas desse professor. Ele nos deu segurança para buscar conhecimento, respeitando seus alunos em suas vontades e diferentes, através do vínculo que criou conosco.

Com o tempo fui aprendendo a romper minhas dificuldades, durante minha carreira profissional encontrei pessoas que souberam ouvir minhas deficiências e me auxiliaram a superar.

Nem sempre nossa voz é ouvida, nem sempre nossa voz tem sido considerada em nossas necessidades profissionais, mas quando isso acontece a sensação de ser acolhida é sempre muito boa, muito bem-vinda.

“Mangueira”

Pelo que me lembro quando era bem pequena, meus pais não me escutavam, mas porque também foram educados assim, família grande, dificilmente ouvem as crianças.

E fui crescendo, tenho dificuldade de me expor, justamente por guardar tudo que sentia.

Quando tive meus filhos o ciclo continuou, também não soube ouvi-los, mas quando comecei a trabalhar na educação, minha visão mudou. Hoje entendo o quanto faz a diferença ouvir a criança e deixá-la fazer suas escolhas, desde de bebês. Ouvir os colegas também nos ajuda a criar um ambiente harmonioso de trabalho.

A Educação é uma área privilegiada, onde trabalhamos em equipe e nos preocupamos com os outros e sempre estamos pensando como podemos melhorar e escutar e observar tudo à nossa volta faz toda a diferença.

Saber ouvir e respeitar o outro, faz parte da vida, da socialização do ser humano, com isso aprendemos e enriquecemos nossa alma.

“Jabuticabeira”

Ao me deparar com esta questão, comecei uma busca por minhas lembranças e como é bom recordar.

Os pensamentos seguem longe, recordando o meu passado, doces tempos de criança, saudades da casa da vó, finais de semana passeando e brincando com os primos.

Recordo de minha professora na pré-escola, de seu carinho, acolhimento e atenção, situações que marcam e que confortam, pois eu chorava bastante querendo minha mãe e ela pacientemente me recebia, acolhia e me acalmava.

Da minha infância a minha vida adulta, vivenciei muitas mudanças em minha trajetória escolar.

Me recordo que entrávamos em fila, as carteiras eram em filas e o professor era dominador do conhecimento, tínhamos livros, cartilhas a seguir, a escuta não acontecia, não havia flexibilidade. O professor ensinava e o aluno recebia o conhecimento de forma pronta e acabada, onde as opiniões dos alunos não eram muito apreciadas, o ensino era formal, centrado em informações, o conhecimento era absorvido automaticamente, mecanicamente.

Na escola que eu frequentava havia uma professora bem rígida e as outras professoras ameaçavam nos mandar para a sala dela, ela tinha uma régua grande de madeira, que se caso a criança não obedecesse, ela dava reguada, nunca fui visita-la ainda bem.

O tempo foi passando e algumas transformações foram acontecendo, aos poucos a escuta acontecia, de maneira contida, mas já acontecia, tanto na escola como em casa, geralmente se o pai falava não, era não. Nada de ficar contestando. E que bom que as transformações foram acontecendo, o diálogo, a interação crescendo, as concepções mudando.

Me recordo de professores maravilhosos que tive em meu ensino fundamental e médio, que se preocupavam em nos ouvir, conversando muito, algumas aulas eram debates sobre determinados assuntos que muitas vezes nós trazíamos para aula, eles queriam gerar a autonomia, nos tornar críticos. Este período foi fundamental em minha adolescência e para minha decisão profissional, junto também ao incentivo de minha família, sempre conversando muito sobre isto em casa.

Uma vez por semana, tínhamos uma aula de oficina, ali podíamos criar com diversos tipos de materiais, pinturas em telas, silk screen, madeira, argila, amava essas aulas.

Por consequências da vida demorei um pouco até poder começar a minha faculdade, mas nunca desisti e sempre tive a certeza que queria estar na educação. Depois de casada, meu marido que sempre me apoiou em tudo, sempre ao meu lado, me ajudou a realizar o meu sonho e acompanhar as mudanças, procuro absorver as mudanças de maneira positiva.

Hoje o olhar direcionado a escuta é diferente, olhamos para as crianças como nossas disparadoras das ações pedagógicas, sendo protagonistas, vivenciando, explorando diversos tipos de situações e materiais desde bem pequenas. Por isso a importância de incrementar as oportunidades, oferecer experiências cada vez mais ricas para nossas crianças e nos aperfeiçoarmos mais e mais.

“(…) As crianças devem ser consideradas como partes ativas na determinação de suas vidas e das vidas daqueles que estão ao seu redor.” (HEYWOOD, 2004, p. 12)

APÊNDICE C – Narrativa de vida 2: memórias das educadoras quanto à escuta

Aluna: Adriana da Costa Santos

Orientador: Profa. Lígia de Carvalho Abões Vercelli, Dra.

Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE

"Era hora de ir para cama, e o Coelhoinho se agarrou firme nas longas orelhas do Coelho Pai.

Ele queria ter certeza que o Coelho Pai estava ouvindo. - Adivinha quanto eu te amo - disse ele.

- Ah, acho que isso eu não consigo adivinhar - respondeu o Coelho Pai.
- Tudo isto - disse o Coelhoinho, esticando os braços o mais que podia.”

(MCBRATNEY, 2011, p. 41)

Narrativa de vida de _____

Dando continuidade a sua narrativa de vida e tendo o trecho da literatura infantil “Adivinha quanto eu te amo” de Sam McBratney como inspiração, responda as questões, descrevendo sua atuação profissional em relação à escuta.

Dentro da instituição em que atua, você acredita que escuta os bebês sob sua responsabilidade?

() sim () não () às vezes

Justifique sua resposta.

Se conseguir se lembrar, relate exemplo(s) de formação permanente em serviço que tenha lhe ajudado a desenvolver habilidades para escutar os bebês.

APÊNDICE D - Respostas - Narrativa de vida 2

Dentro da instituição em que atua, você acredita que escuta os bebês sob sua responsabilidade?

“Cerejeira” - sim

“Mangueira” - sim

“Jabuticabeira” - sim

Justifique sua resposta.

“Cerejeira” - Estou melhorando minhas práticas nesse sentido de poder estar mais atenta em ouvir as crianças. Estou procurando escutar os bebês, mas também, nem sempre é possível, em algumas situações a vontade do adulto ainda acaba prevalecendo sobre a da criança, às vezes, até por questões burocráticas.

“Mangueira” - Escutar os bebês e as crianças faz parte do trabalho de uma escola, seja de creche ou de outra faixa etária. Procuo escutar e observar o máximo que posso dos bebês, para que possam se desenvolver se sentindo seguros e acolhidos.

“Jabuticabeira” - Procuo sempre estar atenta quanto a isto, por meio do amor e do respeito, tento possibilitar para que se expressem livremente, meus bebês pouco falam, mas já sabem se expressar e demonstrar o que querem muito bem, eu procuro ter a sensibilidade de estar atenta, quanto a esta questão, a todos os gestos e expressões.

Se conseguir se lembrar, relate exemplo(s) de formação permanente em serviço que tenha lhe ajudado a desenvolver habilidades para escutar os bebês.

“Cerejeira” - Algumas webinar que assistimos da Monica Pinazza, Suely Amaral, Paulo Fochi, Rita Coelho.

“Mangueira” - Estudo sobre a Escola da Infância, vídeos: “O começo da vida”, que fala sobre vários temas: brincadeiras, músicas, afeto, vínculo...

“Jabuticabeira” - Cursos que fizemos no AVAMEC, sobre a Escola da Infância. Emmi Pikler.

Descreva como acontece a escuta em relação a você, enquanto pessoa/profissional, dentro da instituição que trabalha.

“Cerejeira” - Quanto a mim, dentro do meu local de trabalho, os colegas e os gestores procuram sempre nos ouvir. Sinto-me acolhida e ouvida. As pessoas demonstram empatia pelas nossas necessidades sejam elas pessoais ou profissionais e estão sempre prontas em nos atender, mas dentro da instituição, com as pessoas superiores a escuta não é a mesma. Ordens são impostas sem ouvir quaisquer argumentos. Temos que cumprir e pronto.

“Mangueira” - Na escola que trabalho, sou ouvida pelos colegas e pela gestão. Mas quando está acima disso, acho que tudo ocorre conforme a política atual e nós, funcionários, não somos ouvidos.

“Jabuticabeira” - O professor em seu ambiente de trabalho precisa ser ouvido, é extremamente importante que este processo ocorra para um bom trabalho em equipe, com interações saudáveis, motivando a todos. As trocas de ideias, a interação, o auxílio nas dificuldades,

precisa ser constante e ao chegar na equipe da (nome da escola), eu me senti bem acolhida e ouvida.

Descreva sua relação com os bebês nas diferentes fases de atendimento da creche durante a pandemia, no que se refere à escuta deles?

“Cerejeira” - Quando começou o ensino remoto, começamos a construção de vínculos através da rede social, em parceria com as famílias. Os pais eram os elos dessa construção e troca de informações. Através de vídeos chamadas, visualizávamos os bebês - as informações eram passadas pelos pais. Os pais buscavam sanar algumas dúvidas conosco e assim, íamos escutando sobre a necessidade de cada criança e procurando através dos encontros, de atividades e propostas, ir respondendo às necessidades. Com o retorno presencial, viemos conhecer de fato cada criança conforme elas iam retornando. Nesta nova fase, estamos conhecendo cada bebê, escutando o que cada um tem expressado, manias, jeitos, gostos, preferências, respeitando a individualidade de cada um, não sendo permissivo, mas respeitando suas diferenças, reconhecendo cada bebê como ser único.

“Mangueira” - Na pandemia ficou muito difícil, realmente ouvir os bebês, nossa relação era com as famílias e as informações eram passadas por elas, isto no primeiro momento. Depois voltamos atendendo 25% das crianças por dia, podemos conhecer e conviver com os bebês presencialmente, foi muito rico este tempo, por termos menor número de crianças, o atendimento foi praticamente individual. E agora estamos atendendo 50% das crianças em cada período, manhã e tarde, totalizando 100% por dia, ainda estamos com número reduzido de crianças, isto nos propicia um melhor trabalho com os bebês, pois com número maior de crianças e menor de adultos, o atendimento fica prejudicado no dia-a-dia.

“Jaboticabeira” - acredito que para conseguir este olhar e escuta aos bebês, foi preciso aproximação ainda maior com as famílias, pois através do responsável é que conseguimos nos aproximar e observar os bebês, através de fotos, vídeos, vídeo chamadas, ficamos dependentes das famílias, por mais tecnologia ajude, o distanciamento entre professor e os bebês nestas horas traz dificuldades. Procuramos orientar, entregar algumas sugestões, explicar a importância dos objetivos da experiência, da aprendizagem e conscientizar que a brincadeira faz sentido cognitivo e que não é apenas por prazer, através das experiências, os bebês aprendem muito, por isso a importância do retorno, a parceria entre famílias e escola. Por meio desse processo, conseguimos observar nossos bebês, escutá-los e hoje no presencial este processo ficou mais fácil, mais intenso, podemos acompanhar de perto a curiosidade que os bebês tem pelo mundo, a criança é pesquisadora por natureza, cabe a nós, educadores, o olhar atento, quanto a isto, proporcionando situações para uma aprendizagem significativa.

APÊNDICE E – Sensibilizando professoras de creche: a escuta de bebês no contexto da pandemia - Proposta 1

Aluna: Adriana da Costa Santos

Orientador: Profa. Lígia de Carvalho Abões Vercelli, Dra.

Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE

Voluntária _____

PROPOSTA 1 - SITUAÇÕES DE ESCUTA DOS BEBÊS

Objetivo: Propiciar a reflexão sobre a escuta e sensibilizar para a ligação entre teoria e prática, por parte das educadoras, dentro do contexto pandêmico.

Data da coleta de dados: _____

Segundo Friedmann (2020, p. 131), a escuta demanda todos os nossos sentidos, conforme nos apresenta o conceito:

‘Escuta’, do latim *auscultare*, significa ‘ouvir com atenção’. Escuta é presença, vínculo, conexão, respeito. Mergulho no mundo do outro: não só em sua fala, mas no olhar, no gesto, no tom, nas emoções alheias que podem nos tocar. Escutar é estar plenamente presente. Acolher o momento do outro. Adentrar a paisagem do outro, conhecer e reconhecer o outro em sua singularidade, em seu momento e em seu tempo. Escutar é doar-se, entregar-se ao outro.

A partir da definição de escuta apresentada pela pesquisadora Adriana Friedmann e breve reflexão sobre a temática com a mestranda/pesquisadora, relate um momento de escuta dos bebês realizada por sua parte, durante os meses que todos estavam em distanciamento social devido à pandemia da Covid-19; e dois exemplos de escuta dos bebês no contexto presencial, no interior da creche, após retorno.

APÊNDICE F - Reflexões - Proposta 1

“Cerejeira”

CP/pesquisadora: De tudo que a gente leu aqui da citação, o que você pode falar sobre a escuta dos bebês?

Cerejeira: Eu acredito que é exatamente isso, porque os bebês não falam verbalmente. Os bebês falam com gestos, com choro, com um olhar. Eu acho que nós temos que ouvi-los através desses gestos que eles nos dizem, a todo momento é observação mesmo. Observar, conhecer a criança quando ela está calma, quando ela está agitada, quando está diferente dos outros demais dias, então, você percebe que tem alguma coisa errada. Eu acho que a escuta dos bebês é por aí.

CP/pesquisadora: Muito bem, e neste contexto da pandemia, desde o começo do ano a gente teve o distanciamento. Iniciamos distante depois de paulatinamente, as crianças foram chegando presencialmente à escola. Mas e lá naquele contexto diante disso que você está me dizendo, deste conceito?

Cerejeira: Quando nós estávamos só no online?

CP/pesquisadora: É

Cerejeira: Eu acho que ele escuta foi bem difícil, para mim, porque eu penso que tinha poucos momentos com a criança, foi mais a escuta dos pais, então a gente teve mais contato com os pais. Então a gente conheceu mais as crianças através dos pais, então, eu acho que essa escuta a distância foi muito difícil, de conhecer, de saber, de olhar no olho da criança, de ver, de entender... Para mim foi muito difícil. Na verdade eu não estava conseguindo, com a criança mesmo, não estava conseguindo escutar.

CP/pesquisadora: Eu fiquei pensando agora que você falou dessa escuta com os pais lá atrás e depois conhecê-los presencialmente, os bebês...

Cerejeira: Ouvindo o relato do pai com o real na verdade...

CP/pesquisadora: Isto!

Cerejeira: Foi bem diferente, teve criança que falei: Nossa, essa deve ser da pá virada, vamos dizer assim, e na verdade não era. E outros que já eram mais, pareciam mais tranquilos... tudo... já eram um pouco mais agitados, então, foi bem diferente. Não tinha nada a ver aquilo que a gente via lá com o real, sabe? Para mim foi bem diferente.

CP/pesquisadora: Eu queria te perguntar também sobre o seu olhar, sobre a escuta. Você acha que como profissional, esse percurso, esse olhar é simples?

Cerejeira: Não, eu acho que é um conhecer diário, gradativo, você vai conhecendo a criança, pouco a pouco. Não é no primeiro momento que você tem contato com a criança que você vai realmente lê tudo que ela está falando para você.

CP/pesquisadora: Então, é preciso essa intimidade mesmo?

Cerejeira: Esse vínculo, tem que ter um vínculo criado sim.

CP/pesquisadora: Então, talvez seja essa, a chavinha que você falou que foi muito difícil, na época, que era os pais falando.

Cerejeira: Sim, à distância. Sim, para mim foi.

CP/pesquisadora: Muito bem. Bom, diante disso, você consegue dar um exemplo prático, de escuta feita lá naquele contexto?

Cerejeira: Você diz do que o pai falava?

CP/pesquisadora: Sim, porque o pai falava, mas ele teve que também... vamos dizer assim: ele falava, mas ele também documentava, ele registrava algumas coisas. Tem alguns pais que participaram mais e outros menos.

Cerejeira: Das propostas que a gente enviava, algumas pessoas participavam outras já não. Alguns pais entendiam a proposta, outros não. Então, a escuta também era mais ou menos também entender o pai naquela situação, que muitas vezes ele também não estava preparado para aquele momento e talvez não entendesse o que a gente estava realmente querendo dizer. Então, acho que isso é uma escuta.

CP/pesquisadora: Sim!

Cerejeira: De você estar ouvindo, de você está entendendo, porque nem sempre a resposta era aquela que a gente queria. Mas tinha todo esse contexto também. Que às vezes o pai dava aquilo que... “Eu vou fazer isso porque a professora está mandando.” Mas, não era exatamente aquilo que a gente estava querendo. Então, teve muito isso. Um respostas que não eram as respostas que a gente esperava e tinha respostas boas também. Que a gente via que o pai interagia, que o pai fazia, dentro daquela resposta que a gente estava procurando mandar para a criança, que está trazendo a criança, que está interagindo com a criança naquele momento da proposta que a gente colocava. Então, teve essas duas coisas.

CP/pesquisadora: Então, você acha que naquele período, as respostas que os pais davam e a sua observação, a sua escuta para o bebê ela se revelava tanto no que os pais relatavam quanto nas fotos e nos vídeos?

Cerejeira: Ah sim... pelas algumas coisas dava para ver sim.

CP/pesquisadora: Sim?

Cerejeira: Sim.

CP/pesquisadora: Pensando nisso, você consegue dar um exemplo? Alguma coisa que te marcou naquela época? Alguma foto, algum vídeo, algum relato?

Cerejeira: Então, a gente colocou ... como passou o final de semana? Então a gente observou que teve pais que mandaram coisas assim: “nossa” passeou com a criança, então a gente percebeu ali que tinha um momento da criança com os pais ali e já teve pais que não. Que não mandaram nada ou simplesmente falou assim: “Ah, a gente ficou aqui em casa mesmo e tal...” Então, teve brincadeiras que a gente fez também. Em que a gente propôs uma brincadeira de brincar na Caixa, dentro da caixa. Então teve pais que colocaram coisas assim maravilhosas! Várias brincadeiras da criança na caixa, dentro da caixa, puxando a caixa, fazendo algumas coisas e já teve pai que deixou a caixa lá para criança e tipo assim: "eu deixei aqui e ele que invente a brincadeira da maneira dele” Não interagindo junto, não colocou o pensar do adulto na hora de fazer o agir da criança para o que fazer com a caixa, simplesmente deixou a caixa e aí a criança ficou ali.

CP/pesquisadora: Só para complementar... Você entende que você escutou a criança nessa proposta da caixa? Pegar essa como exemplo...

Cerejeira: Como eu falei a foto que o pai me mandou, teve algumas coisas que deu para ver. Aquela interação da criança. Aquela coisa de “nossa, a criança interagiu, a criança entendeu a proposta”. Ela estava ali, ela entrou, ela saiu, ela puxou a caixa, ela fez, ela criou outras brincadeiras. E neste momento, pelas fotos que os pais mandavam às vezes dava para observar isto. Se a criança conseguiu entrar e sair, se ela criou uma brincadeira, um brincar ali dentro, se ela interagiu com o brinquedo. Nesta parte deu para ver este tipo de escuta, Não sei se é isso que você está querendo...

CP/pesquisadora: Não... não só para saber mesmo, se você conseguiu chegar a escutar o bebê em si. É esta a minha questão aqui. E, quando veio para a prática, quando veio para a prática presencial, e aí? Agora você consegue pensar em dois exemplos que você escutou os bebês?

Cerejeira: Eu acho que todo tempo. Às vezes, a criança quando ela está precisando de um colo, está chorando, eu acho que a gente está ouvindo que ele está ali com uma necessidade, de um aconchego, de um acolhimento. Na hora que acontece alguma coisa, que a criança aponta, o que ela quer, o que ela deseja. Então, ela deseja um brinquedo que de repente não está disponível ali, mas de repente ela está apontando ou ela está indo em direção àquele brinquedo, então, você entende que a criança está querendo aquele brinquedo. Algumas vezes a criança vai até a TV e fica ali. Então, você entende que ela está querendo que você ligue ou que ligue um som, que ela quer dançar, então em todos esses momentos a gente escuta a criança.

CP/pesquisadora: Muito bem, isto mesmo. Hoje, eu presenciei um momento que você escutou uma criança. Que foi a “Beija-flor”, lá no refeitório. Você quer falar disso?

Cerejeira: Que ela estava chorando no momento da refeição e eu peguei ela no colo.

CP/pesquisadora: Mas teve uma diferença grande entre você e a outra educadora que estava ali do lado.

Cerejeira: Porque ela entendeu que a menina não queria mais a fruta. E eu já entendi que ela queria fruta, só que de maneira diferente. Ela queria um acolhimento primeiro, ela queria que

você fosse lá, que você a pegasse, que simplesmente você colocasse a fruta para ela para ela comer, ela queria que você desse para ela.

CP/pesquisadora: E aí quando você deu a fruta, ela comeu?

Cerejeira: Comeu.

CP/pesquisadora: Olha só a diferença entre uma pessoa que conseguiu se conectar como a gente viu aqui. Você consegue... se a gente pegar aqui (no texto) ... Acolher o momento do outro, né? Então, uma pessoa que conseguiu escutar, que acolheu e atendeu e outra que estava ali do lado, mas não conseguiu perceber que estava rolando. Só para levantar uma hipótese... O que que você acha? Qual diferencial entre você e a outra educadora?

Cerejeira: Eu acho que é o vínculo que cria. A confiança: a criança acaba confiando em você. Da maneira como você conversa com a criança, da maneira como trata a criança, ela vai criando um vínculo com você. Ela cria esse vínculo, essa confiança em você, então, tudo o que você faz para ela, ela confia, se você ofereceu, se você não ofereceu, se você pega, ela está confiando ali em você. É diferente de uma outra pessoa que ela não tem este vínculo. Que é uma pessoa totalmente de corpo presente, mas não cria vínculo com a criança.

CP/pesquisadora: Muito profundo isso que você está falando. Porque esta comunicação emocional, ela vai fazer toda a diferença, entre a criança conhecer o mundo de forma mais segura e a outra se retrair e fechar.

Cerejeira: Teve um episódio na entrada da “Andorinha” em que ela chegou com a mãe estava sentada no tapete com outra criança e ela chegou na porta e a menina estava lá na porta. A educadora foi lá para pegar ela e ela não quis ir. Ela fez assim (chamando com as mãos) para mim, me chamando para eu ir lá, buscar... Eu tive que levantar do tapete e ir lá buscar ela.

CP/pesquisadora: Olha aí! Mais um exemplo deste vínculo, desta escuta.

Cerejeira: Ela não quis entrar porque ela achou confiança de entrar com outra pessoa. Sendo que eu estava lá, mas ela não queria ir no colo da outra pessoa.

CP/pesquisadora: É isto. É o vínculo que você estava falando, desta conexão entre o educador e a criança. É a comunicação emocional que a gente chama, que são estes gestos, este olhar, este vínculo.

Cerejeira: Até a voz, as crianças reconhecem. “Calopsita.” reconhece a nossa voz... quando a “Jabuticabeira” fala ela já (vira a cabeça) ... muito interessante.

CP/pesquisadora: Eu agradeço, esse momento especial que a gente teve aqui. É um momento formativo, mas é também um momento que a gente tira a parte para refletir para pensar sobre a escuta do bebê e eu espero que tenha te ajudado a pensar, mas também a refletir a importância desta escuta, desse vínculo, como você falou. Obrigada.

Cerejeira: De nada!

“Mangueira”

CP/pesquisadora: Você consegue perceber isso com os bebês?

Mangueira: Sim.

CP/pesquisadora: Quando você escuta os bebês?

Mangueira: O tempo todo, tudo o que eles fazem.

CP/pesquisadora: Eles falam?

Mangueira: Não! Eles falam com gestos, movimentos, emoções.

CP/pesquisadora: E você consegue perceber isto?

Mangueira: Sim!

CP/pesquisadora: Você pensa: “Ah! Eu já nasci com esse dom de escutar os bebês”. Ou você vem desenvolvendo ao longo do tempo?

Mangueira: Eu acho que venho desenvolvendo.

CP/pesquisadora: Como? Como você se desenvolve?

Mangueira: Eu não sei se quando a gente é mãe também porque quando eu fui mãe muito nova e tinha coisas também que ninguém nunca falou eu fazia o que eu achava que era certo. E eu tinha esse olhar com meus filhos.

CP/pesquisadora: Então você acha que é quase que um instinto materno?

Mangueira: Acho que sim, tem a ver. Mas, tem a ver também com o que a gente conhece aqui na escola, com as formações. A gente vai mudando o olhar, vai conhecendo outros pensamentos diferentes, outras pessoas que você para e pensa: “Verdade, é isto mesmo!” e vai olhar na prática e você vê que é a verdade, que é assim mesmo.

CP/pesquisadora: Então a gente pode dizer, pelo que você está me dizendo, que são as duas coisas, a gente vai desenvolvendo, mas se desenvolve quando transforma alguma coisa na vida como ser mãe ou pai... Você tem aquela pessoa para cuidar, para entender e dentro da escola acontece as formações, contato com o outro. Seria isso?

Mangueira: E o contato também com os bebês. Eu acho que a gente vai aprender com eles também.

CP/pesquisadora: Fala mais sobre isso. Como é aprender com eles?

Mangueira: Vendo o que vai acontecendo na rotina com eles, a cada dia. Cada brincadeira, cada emoção.

CP/pesquisadora: Eles vão mostrando para você?

Mangueira: Sim! Vai mostrando com as atitudes, com os que eles fazem, com as brincadeiras, com os choros, com tudo... com as emoções deles.

CP/pesquisadora: Você vai pegando o jeitinho de um, do outro?

Mangueira: Sim, vou conhecendo cada personalidade.

CP/pesquisadora: Muito interessante isso. Então, é uma relação do cotidiano que você vai aprendendo de um e de outro.

Mangueira: Sim.

CP/pesquisadora: Essa relação: adulto X criança, vocês são em duas por período e três no total, de educadoras. Você acredita que essa relação entre adultos e criança, vai crescendo vínculos no dia a dia?

Mangueira: Com certeza vai crescendo. Quanto mais você convive, mais conhecendo e mais vai criando vínculos.

CP/pesquisadora: Esse vínculo afeta na escuta?

Mangueira: Afeta para o lado bom, afeta sim. Porque nos primeiros dias você vai trocar eles... eles gritam porque não te conhecem, não conhecem o lugar. Depois com o tempo, eles vão... agora eles vão... já sabe até a brincadeira que você faz todo dia... eu mostro o cavalinho, eu mostro o nenê, todo dia. Então, eles já tão lá sossegados... mas não é assim, no começo é bem difícil. Então, eu acho que isso vai crescendo com o tempo mesmo.

CP/pesquisadora: Você falando disso, eu lembro de um episódio que aconteceu que me marcou muito, envolvendo você. Nos primeiros dias que os bebês começaram presencialmente, você olhou para aquele espaço do trocador. Você lembra disso? Você falou: "Será que esse trocador... é porque esse trocador está muito desorganizado, isso está assustando? Você lembra disso?"

Mangueira: Lembro. É porque estava bagunçado mesmo.

CP/pesquisadora: E a hipótese que você levantou é que o espaço não estava agradável. E aí o que que a gente fez? Na sequência?

Mangueira: E: A gente arrumou... Tirou um pouco das coisas...

CP/pesquisadora: Foram várias mãos porque estava quase um depósito aquele trocador e você com esse olhar falou: "Olha, eles estão chorando muito aqui dentro. Será que tem a ver com esse espaço tão bagunçado? Enfim... daí a gente fez..."

Mangueira: Eu acho que é um pouco de tudo. Um pouco deles não nos conhecer e também estar naquele ambiente bagunçado, cheio de coisas... Porque é difícil, não é?

CP/pesquisadora: Sim.

Mangueira: Como a “Calopsita”. Nos primeiros dias do transporte já começou a chorar muito e agora ela já está tranquila, porque ela já conhece, ela já sabe que vai pra escola, que aquelas pessoas que estão ali não vão machucar ela. Não sei o que passa na cabeça...

CP/pesquisadora: Você está dizendo uma coisa muito importante, você me diz assim: “Eu acho que é um pouco de tudo.” Então você diz... é o espaço que não está acolhedor, não tem um vínculo, eu não conheço a pessoa, eu estou assustada com a rotina, eu não conheço o carro, não sei o que vou fazer. Então, isso, pra mim, seria também um aspecto. A escuta não é só o olhar pro adulto. Então, como que esse espaço acolhe? Então essa acolhida não é só do adulto, essa escuta. É todo este contexto que vai dando segurança para a criança. Que que você acha?

AE: Acho que é isto mesmo. É o contexto.

CP/pesquisadora: Mas, se o adulto não tem a visão que são várias coisas que ele precisa dar conta para deixar o bebê seguro, o que acontece?

Mangueira: Desanda tudo.

CP/pesquisadora: Então, pra mim naquele já foi muito marcante você pontuar: “Esse espaço não está agradável.” E aí várias pessoas foram lá para ajudar, deixar o espaço agradável e aí a gente foi para o trocador, mas também organizou a sala...Deu uma reorganizada lá pra deixar esse espaço acolhedor. Isso você também entende como é escuta?

Mangueira: Sim. Eu acho que tudo é escuta. A gente vai observando tudo o que acontece com eles.

CP/pesquisadora: Na época em que a gente estava no distanciamento, no início do ano que a pandemia não nos permitia ficar junto. Foi tudo via tela, então vocês começaram o ano conhecendo os bebês via telinha. Como foi a escuta naquela época para você?

Mangueira: Foi bem difícil, porque como não tinha o contato com a criança, foi só pelo o que os pais mostravam. Só pelos vídeos, pelas fotos, pelo o que eles colocavam lá que a gente tinha esse vínculo. O vínculo era mais com a família.

CP/pesquisadora: O vínculo era mais com os adultos. Mas pelas fotos, pelos vídeos que os pais mostravam, você conseguia fazer conexão com as crianças?

Mangueira: Sim, conseguia, porque eles vão mostrando um pouquinho do desenvolvimento, dá para ter sim, o vínculo.

CP/pesquisadora: Você acha que essa relação que você teve lá? Afetou ou fez alguma diferença quando veio para o presencial?

Mangueira: Eu acho que com as famílias sim, mas com os bebês eu não consigo ver... eles vendo só lá na tela não tem como eles ter o vínculo mesmo.

CP/pesquisadora: Você não conseguiu fazer uma conexão com nenhum deles?

Mangueira: Não sei... porque eu... Acho que tinha sim uma conexão, porque quando você conhece você já fica: É da sua sala! Só não tem assim... Que você não conhece na rotina, como eles são mesmo. Porque na foto eles não mostram como eles são mesmo. Porque lá nas fotos você olhando ou nos vídeos... você imaginava uma coisa, vou dar um exemplo - a “Mariacavaleira” nos vídeos que eu via dela... eu imaginava uma criança super elétrica e ela não é, ela é totalmente ao contrário, ela é bem calma... então é por isso que eu estou falando, é difícil.

CP/pesquisadora: Mas você me disse que fez diferença com as famílias, com os adultos.

Mangueira: Ah sim, a gente conversou... eles nos conheceram e começou um vínculo.

CP/pesquisadora: E isso fez diferença aqui quando veio para o presencial?

Mangueira: Eu acho que sim, porque se fosse no começo do ano, por exemplo, que eles chegam aqui eles não conhecem e ficam meio apreensivos e tensos, Pensam: “O que as professoras vão fazer com meu filho?” Mas, já conhecendo pelo vídeo, acho que já foi um passo adiante.

CP/pesquisadora: Eles demonstraram segurança?

Mangueira: Isso, é.

CP/pesquisadora: Essa segurança você acha que também é um tipo de escuta, para os bebês?

Mangueira: Acho que sim porque envolve as famílias deles... Porque eu acho que escola e família precisam trabalhar juntos.

CP/pesquisadora: Os bebês seguros, fica mais fácil o relacionamento...

Mangueira: Com certeza.

CP/pesquisadora: Em minha opinião, esse vínculo que vocês criaram, mesmo que seja com os adultos, naquela época, colaborou para vocês se aproximarem dos bebês de forma mais rápida porque quando o adulto segura o bebê, estou falando da família e não autoriza esse bebê a se entregar para a educadora, a gente tem muita dificuldade de adaptação.

Mangueira: Sim, porque a criança sente.

CP/pesquisadora: E o adulto seguro fala: “Vai. Vai brincar com ela. Ela é uma pessoa legal. Ela vai cuidar bem de você.” Então, é uma parceria muito interessante. O que a gente está falando aqui é que a gente escuta os bebês, pelo olhar, isso que você falou, mas a família ela colabora também com a ampliação da sua visão, da sua escuta para com este bebê.

Mangueira: Sim!

CP/pesquisadora: Bem interessante. Então, pensando nisso tudo que a gente falou, eu queria que você pensasse, tentasse lembrar de uma proposta que vocês fizeram lá na época do distanciamento que abriu portas e você achou bem significativo para este vínculo tanto com os bebês quanto com suas famílias.

Mangueira: Eu acho que foi das brincadeiras. Quando a gente começou a fazer as brincadeiras que os pais tinham que ficar junto com as crianças foi melhor assim porque eles tinham mais oportunidade de ver a gente. Porque quando é só os pais, porque tinha reunião que a criança estava dormindo. Apesar que até nessas brincadeiras teve, mas foi as que mais aproximou a gente da família.

CP/pesquisadora: Vocês colocavam as brincadeiras, a família fazia junto.

Mangueira: Isso, fazia junto.

CP/pesquisadora: E vocês estavam juntas nesse momento também?

Mangueira: Sim, nós três.

CP/pesquisadora: Foi no momento síncrono. Vocês lançavam as brincadeiras no momento síncrono e faziam atividade juntos, interagindo e era individual ou todo mundo?

Mangueira: E foi quase no fim porque eu pensei assim: “Se a gente tivesse pensado nisso antes...” É que durante a pandemia foi tudo aos poucos, a gente foi vendo o que dava certo.

CP/pesquisadora: A gente foi aprendendo, foi reaprendendo, reinventando. Mas eu achei interessante porque mais um ponto que você está levantando: as brincadeiras aproximam. Olha só... Então nós falamos da relação no cuidado, nós falamos da autorização da família e agora a gente tá falando das brincadeiras, as brincadeiras aproximam e cria-se vínculos e facilita a escuta, é isso que você está me dizendo?

Mangueira: Sim, facilitou... a atividade que mais aproximou a gente foi essa - as das brincadeiras.

CP/pesquisadora: Muito interessante. E quando você veio aqui para o presencial? Você e os bebês... Como que, agora, ficou a escuta? Ficou mais difícil, mais fácil?

Mangueira: Ficou mais fácil! Porque daí você tinha a vivência com a criança.

CP/pesquisadora: Essa relação direta, não é?

Mangueira: É!

CP/pesquisadora: Bom, pensando então agora no presencial, você consegue pensar em dois exemplos que você desenvolveu a escuta? Tipo: “Estou olhando- ele não quer isso, ele quer

aquilo.”. Hoje, por exemplo, eu já fiquei sabendo que o “Canário”, que é uma criança que é muito apegada a você, como que “Canário” lhe diz coisas?

Mangueira: Na porta, na entrada hoje mesmo, que estava a outra educadora, eles não vão com ela precisa ser eu para pegar todo mundo.

CP/pesquisadora: Como você identifica que eles querem você não a outra educadora?

Mangueira: Porque eles fazem gestos, porque eles choram, tentam fugir para o meu lado.

CP/pesquisadora: Então você consegue perceber isso... Olha só que interessante, Isto é uma escuta...

Mangueira: A “Beija-flor” estava chorando até agora pouco, daí eu fui lá sentei com ela para ela dormir. Se fosse com a “Jabuticabeira” ou com a “Cerejeira” ela e eles ficavam bem, mas como é uma pessoa diferente que não está todo dia...

CP/pesquisadora: Ótimo, bem legal você pensar nisso. Outra coisa que você falou foi da “Calopsita” hoje... A “Calopsita” saiu do transporte de boa, tranqüilinha.

Mangueira: Não só saiu, ela chegou, quando eu cheguei lá, ela já estava calma lá na cadeirinha porque antes quando eu chegava, ela já estava chorando porque ela vinha no caminho chorando e agora não, ela já veio calma e é muito bom ver eles mais calmos.

CP/pesquisadora: E o que que diz para você esse estado de ela estar mais calma? O que representa isso? Se antes ela chorava e agora está calma?

Mangueira: O que representa pra mim?

CP/pesquisadora: O que representa para você em relação à escuta dessa criança?

Mangueira: Eu me sinto bem, ela está melhorando, que ela está se desenvolvendo. Eu me sinto mais tranqüila sabendo que ela está mais segura também.

CP/pesquisadora: O que você fez? Veja se você consegue se recordar... O que que você fez pra colaborar para essa mudança de comportamento?

Mangueira: Conversar com ela. Explicava: “Você vai para casa, vai ficar com as tias aqui da perua, daqui a pouco você vai ver sua tia” Essas coisas, eu acho que vai ajudando. Eu acho que elas também foram fazendo isso com ela.

CP/pesquisadora: Então, é aí que eu queria chegar. Talvez eu tenha conduzido aqui de uma forma mais conturbada, mas a ideia seria assim pensar, a criança demonstrou um comportamento, que você ficou mexida também, porque ela estava chorando, você ficou angustiada, mas você pensou em caminhos para ajudá-la a superar isso. E hoje você diz: “Hoje eu estou muito satisfeita, porque ela está tranqüila. Então, escutar os bebês ...

Mangueira: É como você também falou no primeiro dia para trocar a cadeirinha de lugar e elas trocaram e melhorou pra ela.

CP/pesquisadora: Sim. Então a gente a gente vai pensando em como ajudar a criança a superar ou a gente vai olhando para ela, entendendo o sentimento que você falou. Que sentimento que está ali? O que ela está sentindo? O que ela tá desejando? E aí, você, mesmo que ela não fale verbalmente, como você começou a pensar nisso lá no meu começo da nossa fala você disse: “Não, ela não fala, mas ela, ela mostra”. Então, quando você considera o que ela amostra e dá encaminhamentos, você está escutando. E aí, ela supera, você fica bem e mais acabou aí? Não! É só uma situação de escuta durante o dia?

Mangueira: Não, é o tempo todo...

CP/pesquisadora: Então, durante o dia tem muitos momentos de escuta e não é no coletivo, me parece que é individual. Porque você coloca uma proposta para todo mundo, mas para você, olha pra cada um e cada um vai reagir de um jeito, cada um quer uma coisa, cada um sugere alguma coisa porque: “Ah, eu não quero esse, eu quero aquele...” Então, é muito interessante esse movimento de escuta.

Mangueira: Eu estava lá no parque e estava com a “Calopsita” no colo e a “Corujinha-do-mato” pegou o travesseirinho e jogou lá do meu lado e caiu na areia...ela foi me ajudar porque na cabeça dela eu ia colocar a “Calopsita” porque ela sabe que eu coloco a “Calopsita” lá, mas...

CP/pesquisadora: Mas, o mesmo ela fez aqui... tirou o tatame e jogou porque ela queria tirar o tatame para ajudar... enfim elas vão dizendo coisas...

Mangueira: Ela e a “Beija-flor” são muito de ajudar o outro e de mandar. A “Beija-flor” quer ser a professora, quer fazer tudo que a gente faz, quer fazer com com eles também.

CP/pesquisadora: Então nesse sentido, estamos levantando mais uma questão, essa escuta pertence só ao adulto?

Mangueira: Não. Pertence a eles também.

CP/pesquisadora: Entre eles... também vão escutando um ao outro e vão colaborando para o bem-estar do outro também. Muito interessante, não é? Nós estamos falando de bebês. Então bebês com bebês. Estão se cuidando e estão escutando um ao outro. Então, olha quantos pontos a gente levantou nessa conversa sobre escuta. Eu espero que você tenha gostado de conversar sobre isso e essas reflexões que a gente leva para o nosso desenvolvimento profissional. Quando a gente conversa e fala sobre isso, externaliza, a gente consegue trazer do campo do que a gente faz inconsciente para fazer depois intencionalmente porque a gente pensou sobre isso juntas. Mangueira é isso! Obrigada.

Mangueira: Tá bom...

“Jabuticabeira”

CP/pesquisadora: Que relação você faz na escuta dos bebês, de um modo geral?

Jabuticabeira: Eu acho que tem tudo a ver, porque é como diz aí no texto... Não é só a fala não é o que o bebê falou. É um gesto, é uma maneira de olhar, é um vídeo de devolutiva que veio para gente, não precisa a criança falar. Como muitos bebês aí ainda não falam, só balbuciam, só apontam. Mas eles demonstram já. Isso aconteceu diversas vezes, em diversos vídeos. A gente lançava as propostas no grupo, por exemplo, a do pregador, a gente brincou junto. Eu colocava, a “Cerejeira” apresentou, eu participei da brincadeira, eu fazia na minha casa e eles na casa deles. Eles iam me observando e fazendo igual. Depois eles viram que sozinhos, eles tinham a possibilidade de tirar, de transpor para outro recipiente. Tudo isso para mim, é um olhar, não só da minha pessoa para com eles, do que eles, me observando também e eu acho isso muito importante; Pode parecer assim uma coisa, uma proposta “Ah, o que que aprende com isso? Que bobo”. Não! Eu acho de um valor assim muito grande, muito significativo.

CP/pesquisadora: Muito interessante isso que você está falando. Você já trouxe até um exemplo!

Jabuticabeira: Não foi só esse. Teve diversas atividades. Esta turminha desde o começo, mesmo a gente não nos conhecendo pessoalmente. Eles sempre foram muito participativos. Quem sempre foi, não vou dizer que foi a turma toda porque você sabe que tem um ou outro que entrava nos encontros síncronos, mas sempre foram participativos.

CP/pesquisadora: Você acredita que você conseguiu escutar os bebês mesmo à distância?

Jabuticabeira: Sim, através desse contato visual, pelo computador, pelo celular. A partir do momento que eles paravam e ficavam de frente para a tela e prestavam atenção em mim e tentavam fazer. Para mim, isso daí já é uma escuta. Ele parou e me olhou, ele deu atenção no que a gente estava propondo. Eu sei que nesse caminho a gente precisou do auxílio do apoio da família, mas de algumas, graças a Deus a gente teve. Eu gostaria que tivesse sido demais não foi, mas... um, dois ou três que você alcança já é muito bom, já é muito significativo.

CP/pesquisadora: Isto interferiu quando você voltou para presencial? Essa conexão que você está dizendo: esse olhar, olho-no-olho, tanto você olhando para eles mas eles escutando vocês também?

Jabuticabeira: Mas, interferiu como assim?

CP/pesquisadora: Facilitou a adaptação? Você já conhecia os bebês?

Jabuticabeira: Para alguns sim, para outros não, porque quer queira quer não queira eles saíram do conforto de casa vieram. Foi bem sofrido para o “Bem-te-vi”, foi sofrido para a “Andorinha”. Outros já não tanto, mas eu acho que não interferiu não. O presencial é mil vezes melhor! Você está no contato diário com eles visual. É muito melhor! Só não está melhor ainda pelo fato de estarmos todos tendo que usar máscara porque eles que eles sentem, sabe? A “Calopsita” mesmo ela tenta puxar, a “Beija-flor” puxa direto eu tenho que ficar: “não “Beija-flor”, não!” Eles querem ver, querem ver a boca. Eles leem os lábios também.

CP/pesquisadora: É todo um corpo que fala, não é?

Jabuticabeira: É, não é só uma boca, não é só olhar para dizer assim, é um corpo inteiro. É verdade, é um corpo inteiro!

CP/pesquisadora: Então o texto fala dessa conexão de um e do outro. Então você também está ressaltando isso. Essa escuta não é só do adulto?

Jabuticabeira: Não. Da criança também. E não assim: não é só adulto e criança. É adulto, criança; criança e criança.

CP/pesquisadora: Fala um pouquinho disso: criança, criança.

Jabuticabeira: A Beija-flor” por exemplo, vou ressaltar mais a “Beija-flor”. Ela é nossa mini-prô! É nossa terceira educadora da sala. Ela dá comida porque ela vê a gente dando comida para os amigos, auxiliando; ela quer sentar na cadeirinha, ela não quer comer só o dela, ela quer ajudar um amigo a comer; Na hora da troca, ela vai olhar a bundinha assim (imitando - puxando a ponta do cós da calça) se o amiguinho fez cocô. Ou então, ela vai levar o brinquedo; ela fica chamando os amigos dela; ela chama a “Maria-Cavaleira”; ela chama a “Anu”; ela chama um monte de amigos e vai levar o brinquedo e vai auxiliar; Se a “Andorinha” está sentadinha, chorando... porque a “Andorinha” ainda não tem tanta segurança para levantar e sair andando em ambientes instáveis como lá no parque, ela vai, ela ajuda. Assim, tem essa troca também: criança e criança. Eles andam de mão dadas - no começo quando o “Bem-te-vi” chorava bastante... ela dava a mão. Não sei se você lembra no meu diário de bordo que eu cheguei a postar até uma foto dela de mão dada com “Bem-te-vi” no parque? Eles saíam de mãozinha dada; eu acho muito legal - o cuidado.

CP/pesquisadora: Esse cuidado, essa empatia. Então, eles também percebem o outro... essa escuta?

Jabuticabeira: A “Calopsita” - todos eles - é um cuidado.

CP/pesquisadora: Quando você percebe essa escuta entre eles, qual é o seu sentimento?

Jabuticabeira: De satisfação, de prazer. Perante toda essa turbulência - a gente vem, começa no remoto, vem um dia, vai não sei o quê - toda essa mudança, essa instabilidade toda, você se sente assim com um pouquinho de dever cumprido. Pelo menos não foi assim perdido, não foi em vão, tanto sacrifício porque no começo a gente não se conhecia pessoalmente. Até trazer essas famílias, até todo mundo começar a aceitar quando começou, para chamar para o síncrono; falar um pouquinho sobre seu filho - foi difícil! A família: “Hoje não posso! Hoje não dá”. E cada hora, uma desculpa, e a gente insistindo até que hoje estamos aqui - graças a Deus!

CP/pesquisadora: Muito bom, porque penso que vocês são os principais modelos também. Quando vocês vão demonstrando em ações que estão escutando os bebês e eles vão reproduzindo isso, essa escuta com os amigos da sala, significa que a escuta é, vamos dizer assim, também a gente aprende por modelo.

Jabuticabeira: Eles muitas vezes não falam, mas eles demonstram, em todos os sentidos - o que eles querem, o que eles não querem. É gratificante! Pelo menos você fala assim: “tanta correria, tanta coisa, tanto estresse”, mas você vê o significado e assim vale muito a pena. E é rápido, a mudança.

Como a “Calopsita”, ela chegou toda... já está ... O “Bem-te-vi” achávamos que ia demorar mais de uma semana e foi assim uma semana certinho. A gente conversou numa terça ou numa quarta quando foi na sexta, ele já estava ótimo. Então, é gratificante!

CP/pesquisadora: Hoje você chegou toda feliz, contando de uma experiência que para mim tem tudo a ver com escuta. Você quer contar ela agora, de novo?

Jabuticabeira: Assim que eu entrei na escola, a minha turma estava no espaço lúdico e eu dei bom dia para todo mundo, cumprimentei e eles vieram. De longe eu cumprimentei e a “Calopsita” ficou me olhando já de longe... e eu não tinha falado com ela. Na hora que eu cumprimentei a Iara, o sorriso dela ... já ganhei meu dia.

CP/pesquisadora: Você percebeu esse olhar, essa busca dela?

Jabuticabeira: Sim

CP/pesquisadora: Daí você respondeu?

Jabuticabeira: Sim, sexta-feira também, não, minto que eu não vim na sexta - na quinta à tarde, na hora de pegar para ir para o jantar. A gente estava atrasado, aquela correria ... daí eu peguei a “Calopsita”, dizendo: “vamos, vamos, que a gente está atrasado”. Na hora que coloquei ela aqui (encostada próximo aos ombros), ela fez assim (rosto da “Calopsita” encostando no rosto da prof). Isto, para mim, foi uma demonstração de carinho! Pode ser, pode não ser, mas para mim, foi uma demonstração de carinho, sabe quando a pessoa se aconchega e faz assim (demonstrando). Eu acho que percebe já o cuidado, o olhar, a atenção, que a gente tem com ela.

CP/pesquisadora: A pesquisa fala sobre a escuta de bebês. E a “Calopsita” por ter paralisia cerebral, eu acho que a conexão é maior, não é?

Jabuticabeira: É interesse. É maior mesmo. É muito grande a conexão. A gente está de longe falando e ela já está procurando. Você deduz assim: “Uma criança com paralisia cerebral - ela não vai te olhar, você vai falar e ela não vai te dar atenção”. Muito pelo contrário, a menina te busca de longe e vai procurando quem é que está falando.

CP/pesquisadora: Essa comunicação emocional tem sido um aprendizado?

Jabuticabeira: Com certeza! Tudo é um aprendizado. Eu acho que: toda criança, a cada ano, a cada turma, tudo é um aprendizado. Não adianta falar assim: “ Ah! eu tenho - não sei quantos anos de profissão, para mim isso é...” Não, a cada criança, cada ano, tudo é um aprendizado. É diferente. Tudo é aprendizado!

CP/pesquisadora: Então, a escuta é desenvolvida pelo educador?

Jabuticabeira: Também.

CP/pesquisadora: Quando você começou, você escutava os bebês?

Jabuticabeira: Não. Eu acho que não. Você vai se aperfeiçoando, você vai estudando e você aprende a importância de tudo isso. Às vezes, naquela correria de cumprir no decorrer do dia, você não para prestar atenção e é importante você parar para prestar atenção. “Ah! Mas, eu planejei esta atividade para hoje”, mas às vezes eles não querem esta atividade, eles querem outra.

Como outro dia eu planejei... estava um dia bem gostoso, de calor “vamos lá fora dar banho nas banheiras?” O dia que eu deixei os deixei tudo de fraldinha. Eles não quiseram dar banho nas bonecas eu vou pegar e força-los a dar banho nas bonecas? Não! Deixa eles. Tomaram banho, entraram na banheira, deram banho no amigo, foram sentar tudo nos toquinhos ali no gramado, tomaram sol. Então, é prestar atenção, não adianta: “Eu planejei isto, vai ter que ser isto”. Não!

CP/pesquisadora: Como você se sente em relação ao planejamento não executado?

Jabuticabeira: Não me sinto frustrada. Me sinto feliz porque eu ficaria triste se não rolasse nada. Eu colocasse ali, a banheira, a água e a boneca e não acontecesse nada. Mas, eles deram o jeitinho deles, o que eles queriam fazer. Me sinto feliz, me senti realizada.

Depois ver a “Anu” feliz da vida numa pocinha d'água. Ela batia a mão. Ela está sentindo... é muito bom!

CP/pesquisadora: É muito gostoso ouvir você relatando essa relação de escuta com os bebês porque fica notório que você coloca as crianças no centro desse processo educativo.

Jabuticabeira: Eu procuro fazer isso, mas eu me sinto assim: eu estou feliz, apesar desse ano ter sido um ano bem complicado devido a pandemia que ainda a gente está vivendo, eu me senti bem realizada. Porque (2020) era o primeiro ano que eu iria ficar no Berçário, começou em março, daí só foi no remoto. Então, agora, tem sido bem gratificante.

CP/pesquisadora: Muito bom! Eu agradeço muito pelas palavras, por esse momento e espero que você tenha se sensibilizado um pouco mais sobre a questão da escuta. Refletir sobre a escuta.

Jabuticabeira: Sim. Eu gostei bastante.

APÊNDICE G - Sensibilizando professoras de creche: a escuta de bebês no contexto da pandemia - Proposta 2

Aluna: Adriana da Costa Santos

Orientador: Profa. Lígia de Carvalho Abões Vercelli, Dra.

Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE

Voluntária _____

PROPOSTA 2 - LEITURA E REFLEXÃO DA NARRATIVA: AS COCADAS DE CORA CORALINA

obs: A voluntária recebeu uma cocada ao final do encontro.

Objetivo: Propiciar a reflexão sobre a escuta a partir do texto e sensibilizar para a ligação com prática, por parte das educadoras.

Data da coleta de dados: _____

Após ouvir a leitura da narrativa do texto realizada pela mestrand/pesquisadora. Faça uma reflexão sobre como a escuta por parte do adulto faria a diferença para a criança da narrativa; Levante ao menos dois observáveis para lhe ajudar a desenvolver a escuta com os bebês de sua turma.

APÊNDICE H - Reflexões - Proposta 2

“Cerejeira”

Cerejeira: É bem assim mesmo! Lembro de quando eu era criança, minha mãe fazia às vezes bolo e dizia: “Mas, não é para hoje, é só para amanhã, quando vem as visitas- era só para visitas.” Até você esperar aquilo acontecer, era terrível. E no caso dela, foi desperdiçado... uma coisa que ela queria.

CP/pesquisadora: Houve a escuta?

Cerejeira: Não!

CP/pesquisadora: Não houve a escuta? O que faltou da prima para perceber ali?

Cerejeira: Faltou um pouco de sensibilidade de olhar mesmo! De ver, de perceber que ela estava querendo mais.

CP/pesquisadora: A menina não tinha coragem de pedir e ela fala que ficava por ali na cozinha...

Cerejeira: Sonhou com as cocadas, foi dormir pensando...

CP/pesquisadora: Ficava lá ajudando, mas olhando as vasilha e nada do adulto...

Cerejeira: Não percebeu...Porque se ela estivesse observando a criança, ela ia perceber que a criança ficava olhando para a vasilha ali em cima do armário.

CP/pesquisadora: Não foi uma história feliz...

Cerejeira: E a cocada tinha um destino, porque se tivesse um destino, ela não ia embolorar ali.

CP/pesquisadora: Não atendeu o desejo da criança e não teve destino.

Cerejeira: Se ela estivesse guardando para vender, mas ela guardou e esqueceu a cocada ali.

CP/pesquisadora: Não houve uma escuta, não teve sensibilidade, conforme você falou. Contudo, a gente não pode condenar, talvez ocupada com uma coisa e com outra. Não? O que você acha?

Cerejeira: Também, quando lembro da minha infância, eu lembro disso também, que a mãe guardava para as visitas. “Eu fiz, mas é só para amanhã”. E a gente tinha que dormir com aquela vontade, aguardando o amanhã chegar para poder comer.

CP/pesquisadora: Tinha um porquê. Não foi uma não escuta intencional, de maldade.

Cerejeira: Isso! Tinha um destino! Tinha que esperar, mas no caso aí foi um esquecimento.

CP/pesquisadora: Talvez envolvida com as tarefas do dia a dia, não prestou atenção na menina, ela também não disse nada e foi ficando. Agora... levante ao menos dois observáveis para lhe ajudar a desenvolver a escuta com os bebês de sua turma, pensando nessa menina que ficou sem coragem de falar, enfim... pensando nos bebês que não falam, como que a gente pode aprimorar nossa escuta?

Cerejeira: Pelo nosso próprio olhar. Nós temos que ficar com olhar atento o tempo todo para ver o que está acontecendo.

CP/pesquisadora: Hoje, eu estava de novo lá no refeitório e vi você e a “Jabuticabeira” bem atentas de como a criança come, se está bom, se não está. Se está conseguindo comer... este olhar compartilhado entre as educadoras, ajuda também?

Cerejeira: Sim! Porque muitas vezes eu não vejo e a “Mangueira” vê. Eu acho que quando tem sintonia entre as educadoras é muito importante, é muito bacana.

CP/pesquisadora: E hoje de manhã, porque a “Mangueira” não está, tinha uma pessoa substituindo lá e teve dificuldade na questão da escuta?

Cerejeira: Sim, com certeza! Muita coisa para a gente estar de olho aqui, de olho ali. Então, dificulta sim!

CP/pesquisadora: Esta pessoa que está substituindo, ela não tem um vínculo com as crianças, não tem um olhar, como você falou, essa sintonia de: “Olha, está querendo isso ou está querendo aquilo - você pode fazer isso por mim?” Essa parceria não existe, não estava ali presente e aí dificultou... a gente viu criança chorando e talvez esse choro representasse: “Eu quero alguma coisa!” Ou não? O que você acha?

Cerejeira: Com certeza, a criança não chora por qualquer coisa, se ela chora é por causa que ela está tendo alguma necessidade, alguma coisa está acontecendo. Ou é uma necessidade emocional ou necessidade física. Demonstrar o choro, alguma coisa está acontecendo. Insegurança talvez.

CP/pesquisadora: Certo. As crianças que não falam, elas demonstram de alguma forma. Como você consegue distinguir entre uma criança e outra, o que ela quer? Como é o processo de escuta diferenciada para cada criança?

Cerejeira: Este vínculo mesmo, em você está conhecendo, esse elo, que você está conhecendo. Esse daqui gosta assim, esse outro gosta assado. É o dia a dia. É a convivência. Acho que o convívio vai te ajudando a conhecer cada um.

CP/pesquisadora: E você acha que eles têm um jeito de “pedir”, entre aspas, para cada uma de vocês?

Cerejeira: Daí, eu já não sei se é intencional: “Para essa eu posso pedir assim, para ela eu posso pedir assado”. Não sei, eu acho que preciso observar mais isso. Eu nunca parei para pensar nisso.

CP/pesquisadora: Eu estou pensando porque hoje quando eu fui dar bom dia para a turma, tinha uma criança no seu colo que estava chorando muito. Tudo bem que você levantou a hipótese do transporte, mas no cotidiano eu o vejo muito atrás da “Jabuticabeira” que não estava hoje. E aí eu levantei essa hipótese porque para um, eu penso que eles vão mostrando um jeitinho de se expressar. Hoje foi o “Pardal”.

Cerejeira: Mas eu achei que hoje foi um dia atípico também, ele chegou meio diferente. Aconteceu alguma coisa. A mãe dele, no status do *WhatsApp* postou ele tomando soro. Então, eu não sei o que aconteceu, eu perguntei para ela, mas ela ainda não respondeu. Deve ter acontecido alguma coisa. Ele não estava andando direito, estava andando mancando e estava com soro no braço. Eu estranhei, mas não sei o que pode ter sido, mas provavelmente ele estava com alguma dor, por isso ele estava chorando.

CP/pesquisadora: E a “Rolinha-roxa”?

Cerejeira: A “Rolinha-roxa”, enquanto eu estava na sala, ela estava normal, era só eu sair da sala que ela chorava.

CP/pesquisadora: E hoje também teve o “Bem-te-vi”

Cerejeira: “Bem-te-vi” chegou chorando muito, acho que devido a ele ter passado bastante tempo afastado, a semana passada ele não veio e já estranhou bastante, mas logo ele se acalmou e começou a brincar.

CP/pesquisadora: Eu acho que em termos de vínculos, vocês vão conhecendo cada um com seu perfil e vão obviamente se eles não falam, vocês precisam entender o contexto e é isso que aqui na narrativa não aconteceu, a moça não escutou e a criança ficou com desejo. Então, num grupo de 12 ou 13 crianças como atender cada um?

Cerejeira: É difícil.

CP/pesquisadora: Qual estratégia você usa?

Cerejeira: A gente tenta olhar, atender a todos, mas é difícil. Às vezes eu saio pensando: “Será que agradei todos?” Não sei se contemplo todos.

CP/pesquisadora: Para mim, a parceria dos adultos colabora muito. Hoje, para mim, está muito forte isso, por conta da pessoa que está substituindo... eu não sei. O olhar que eu tive para essa turma hoje, mas faltando uma educadora titular, dessa referência, eu percebo que as crianças...

Cerejeira: Sentem a diferença...

CP/pesquisadora: Sentem a diferença e que vocês vão também criando um vínculo entre vocês que conseguem fazer leitura dos bebês em conjunto. E quando uma falta não consegue desenvolver esse olhar de uma forma tão plena como todos os outros dias.

Cerejeira: Sim, é uma sintonia, as educadoras têm essa sintonia no olhar, às vezes só de eu olhar, a “Jabuticabeira” já sabe o que que é para fazer. Às vezes ela só inicia alguma coisa, eu já sei o que ela vai fazer. Então é uma sintonia bem legal.

CP/pesquisadora: Muito interessante, “Cerejeira”, então é isso. Muito obrigada (aconteceu a entrega da cocada)

“Mangueira”

Mangueira: Eu adoro cocada...

CP/Pesquisadora: Você adora cocada! E como você se sentiu aqui com a narrativa da menina?

Mangueira: Dó, Da vontade dela comer, coitada, e ela não pode pegar.

CP/Pesquisadora: Ela ganhou duas, ela comeu, mas ela queria mais!

Mangueira: Ela queria mais!

CP/Pesquisadora: Neste caso houve a escuta do adulto?

Mangueira: Não!

CP/Pesquisadora: E você acha que... ela não falou: “Quero cocada!” Mas ela demonstrou que ela desejava essa cocada de alguma forma?

Mangueira: Acho que não!

CP/Pesquisadora: Você acha que não? Tem um trecho aqui em que ela. Vamos retomar ... Aqui... “Sempre eu estava por ali, ajudando nas quitandas, esperando, aguando e de olho na terrina.”

Mangueira: É, se ela tivesse prestado atenção mais nela, teria visto que ela queria.

CP/Pesquisadora: Acho que isso é uma coisa importante que você está falando. Se ele... o adulto, tivesse prestado atenção nessa menina, porque até a sombra dela, representa o olhar, está tudo aqui na terrina, na imagem. Então, as crianças demonstram o que querem, sim ou não?

Mangueira: Sim!

CP/Pesquisadora: Como você percebe que as crianças na sua turma querem alguma coisa já que eles também não falam?

Mangueira: Eles apontam, choram.

CP/Pesquisadora: Eles vão até o objeto?

Mangueira: Vão, tentam pegar. Se está no alto, tentam subir.

CP/Pesquisadora: E aí cabe ao adulto perceber... E deixa eu te fazer uma pergunta...

Mangueira: No caso como ela já tinha dez anos, ela já tem outro..., ela não vai lá pegar sem autorização, os bebês vão.

CP/Pesquisadora: Sim, eles vão, mas de qualquer forma, será que a comunicação corporal dela, não denunciava o que ela queria?

Mangueira: Sim.

CP/Pesquisadora: Sim. Agora, na visão do adulto. Que a gente está falando: “Não prestaram atenção nesta criança”. Você acha que a pessoa que estava ali ao redor também ali nessa cozinha, essa prima..., fez de propósito?

Mangueira: Não...

CP/Pesquisadora: O que será que aconteceu que não escutou essa menina?

Mangueira: Eu acho que ela estava muito atarefada, fazia muitas coisas, trabalhando muito. Por isso que ela não prestou atenção

CP/Pesquisadora: Às vezes a gente pode aplicar isso aqui também na escola, não é?

Mangueira: Sim.

CP/Pesquisadora: Como? Como você poderia, talvez, não se atentar a algum bebê também?

Mangueira: Fazendo outra coisa ou até mesmo atendendo outra criança, porque às vezes você está atendendo um e está acontecendo outra coisa com outro, você não está vendo.

CP/Pesquisadora: Essa não escuta ela pode ser não intencional, mas acontece porque está ocupado, prestando atenção em outras coisas. Contudo, eu penso, não sei se você vai concordar amigo, que vocês trabalham em duas, raramente em três, mas a maioria dos dias em duas pessoas, será que a sua colega te ajuda também a fazer uma escuta?

Mangueira: Sim, com certeza.

CP/Pesquisadora: Como?

Mangueira: Porque todo mundo que trabalha com a gente ajuda. Porque se você não está vendo a outra vem e fala: “Fulano está assim, será que tá acontecendo isso?” Aí a gente vai ver.

CP/Pesquisadora: No encontro anterior a gente falou da questão das famílias. Lá no remoto que falavam bastante e hoje eles continuam falando coisas? Te ajudando a escutar - a parceria das famílias agora.

Mangueira: Só quando a gente entra em contato. Mas eu acho que sim, continuam sim. Então, quando a gente procura, eles estão à disposição,

CP/Pesquisadora: Na entrada, no horário da saída, quando vocês perguntam alguma coisa ou eles trazem alguma informação que não seja de necessidade da criança, mas assim algum passeio, alguma conquista, como começou a andar, deu três passinhos nesse final de semana. Eles vão dando essas notícias também, não é?

Mangueira: Sim.

CP/Pesquisadora: Isso é uma escuta ou não?

Mangueira: Acho que sim.

CP/Pesquisadora: Ajudam vocês a aprimorar o olhar?

Mangueira: Com certeza. Como o pai da “Andorinha”, teve uns dias que ela não andava aqui e ele disse: “Em casa, ela corre.” A gente passa a ver de outra forma.

CP/Pesquisadora: Por que será? Se ela tem a condição, por que que ela não tá fazendo aqui e aí vocês vão trabalhar em cima disso. Então, com certeza é uma ajuda. E, por fim, essa criança ela diz aqui no final do texto que ela se lembra até hoje. Então a gente entende que ela está numa fase adulta, mas ela lembra desse episódio porque marcou ela demais. Você acredita que essa escuta que a gente às vezes deixa passar ou que a gente observa e atende a criança vai deixando marcas nas crianças?

Mangueira: Eu acho que sim.

CP/Pesquisadora: Fala mais um pouquinho sobre isso.

Mangueira: Eu acho que tudo que passa na vida de qualquer pessoa, vai marcando, desde bebê até adulto. E se você não for escutado. Se você tiver um problema e não for escutado, vai sofrer, pode até virar um problema maior no futuro.

CP/Pesquisadora: Com certeza. E as crianças... elas vão mostrando e aqui na narrativa fala sobre a vontade, desse desejo que não foi atendido. As crianças, você falou que elas mostram o que elas querem, elas apontam, elas te levam até lá, elas vão até lá e dá um jeito de subir para pegar o que está no alto, elas vão dizendo. Como que a gente pode, mesmo sendo um desafio, tentar aprimorar e atender essa criança? Você consegue dar algum exemplo que aconteceu na turma que você atendeu e percebeu que a criança queria muito alguma coisa e você foi lá e deu? Não precisa ser de comer não, mas pode ser de brincar, enfim.

Mangueira: Tem um exemplo que é aqui, quando a gente passava aqui no hall e a gente não tinha vindo brincar aqui. A primeira vez que a gente veio, a “Maria-cavaleira” ficou apontando para mim, para cima. Eu pensei: “O que será que ela quer?” Era ligar o ventilador, daí eu fui lá e liguei o ventilador e ela ficou feliz. Toda vez que ela vem para este espaço, ela quer que ligue o ventilador, porque ela gostava lá fora de barulho de avião, aí eu associei que ela estava

ouvindo barulho de avião lá fora e eu achei que era por isso que ela queria ouvir o ventilador e ela fica toda feliz quando liga o ventilador.

CP/Pesquisadora: Que legal! Que experiência interessante! E ela se comporta como? Ela se comporta de que jeito para externar que ela tá gostando? Ela fica só parada olhando?

Mangueira: Ela fica olhando, sorrindo, gritando, fica eufórica.

CP/Pesquisadora: E você está fazendo uma outra relação de escuta que é ela gosta de barulho de avião.

Mangueira: Isso foi eu que associei. Nem sei se é por isso...

CP/Pesquisadora: Sim! Ela não fala e a gente vai levantando hipótese, mas olha só - ventilador para um avião... E que você está fazendo essa ligação porque você conhece ela, no sentido desta escuta mesmo.

Mangueira: Vou tentando entender o que ela quer, o que ela está sentindo.

CP/Pesquisadora: Que bárbaro! Muito legal isso! Outra situação, tem alguma outra?

Mangueira: -----

CP/Pesquisadora: Eu vi você com a “Calopsita”, que é a criança que tem paralisia cerebral, e você estava aqui também no Hall, que é um espaço que tem brinquedos, de praticáveis, mais brinquedos de movimento. E você estava com a “Calopsita”, colocando ela para escorregar naquele brinquedo, naquele praticável que é um quase um escorregador pequenininho. Como você percebeu que seria interessante para ela, como foi?

Mangueira: E eu acho que ela tem direito também de fazer o que os outros fazem, eu acho que ela sente vontade também. Então eu estou tentando agora colocar ela em tudo que os outros fazem pra fazer também. Hoje mesmo coloquei ela no balancinho. Só que eu acho que ela ficou com medo, ela não gostou muito, porque na hora que eu coloquei ela travou. Ficou com as mãozinhas e dedinhos apertados. Mas aqui você viu que ela já gostou, não é?

CP/Pesquisadora: Sim. Eu queria te fazer uma pergunta. Quando você vai colocá-la, você antecipa?

Mangueira: De falar? Às vezes sim, às vezes não, às vezes eu esqueço. Mas, eu falei... eu falo sim. Eu tenho medo de pegar a criança, pegar do nada e fazer alguma coisa sem ela sem falar antes porque ela assusta. Ela vai ficar com mais medo ainda.

CP/Pesquisadora: Sim, acho que esse é um ponto bem importante, porque as crianças, de um modo geral, são vistas na sociedade quase que como um objeto, o adulto tendo autoridade e não tem respeito ao momento que ela está ali... o que ela está observando... de repente ela é tirada, de um lugar e vai para o outro. “Vamos fazer tal coisa”. E essa antecipação é um movimento muito interessante de escuta porque você observa o movimento dela e aí você traz um elemento

novo contextualizando, pedindo licença a ela para fazer tal coisa... é claro que no dia a dia isso, a gente vai fazendo bem rápido: “Gente, vamos para o parque”. A gente vai falando bem rápido, mas no caso da “Calopsita” que tem a paralisia, ela precisa de um tempo para processar também. Então, falar com ela, chegar diante do objeto, mostrar, deixar ela sentir...

Mangueira: Eu já percebi que ela não liga muito para som, mas ela gosta de tocar e sentir as coisas. Lá na balancinha, ela tentou pegar nas travinhas... porque acho que é gelado e hoje está mais frio, eu acho que é por isso, ela tenta sentir as coisas.

CP/Pesquisadora: Acho que este movimento - devagar ir apresentando, de aproximação, até que você realmente coloque ela, faz toda a diferença. Não só para ela como para todos. Então, isso também está envolvido com a escuta. Mas voltando aqui para nossa narrativa, a menina sentiu o desejo e não foi atendida. E neste caso que a gente está falando é praticamente o contrário - você deseja isso para ela, você acredita que é ela tem o direito de participar de tudo mesmo que ela olhe e não externar o desejo, você está dizendo isso para ela. São movimentos que parece ser diferentes um do outro, mas não, eles são conectados porque como ela não consegue externar de jeito nenhum o desejo, você está criando esse desejo por ela e está apresentando o mundo e aí eu presenciei, ela escorregando, dando a oportunidade dela fazer aquela escorregadinha. Era um desnível bem leve. Mas ela estava numa alegria! Ela gostou muito deste movimento, deu para perceber pela expressão.

Mangueira: Quando ela tá deitadinha ali também no tapete que as outras crianças estão perto eu sinto que ela quer também fazer isso, ela quer pegar, mas ela não consegue, mas ela tenta.

CP/Pesquisadora: Aos poucos... o que a gente viu é que quanto mais estímulo tem, mais a gente está ajudando ela a se desenvolver e a conseguir no futuro. Enfim, é algo maravilhoso.

Muito obrigada pela sua participação, você que adora cocada, você me disse isso no começo... Você ficou com vontade dessa cocada?

Mangueira: Só de falar já me dá vontade. Quando eu fui para Bahia, fui para Porto Seguro, eu adorei porque lá em todo lugar eles vendem cocadas, na rua e é tudo baratinho. Tinha uma lá fitness, assada e com menos açúcar. Eu adorei essa...

CP/Pesquisadora: Que delícia! E você gosta da cocada branca ou da cocada escura?

Mangueira: Eu gosto das duas.

CP/Pesquisadora: Infelizmente tem que escolher uma só...

Mangueira: Branca.

CP/Pesquisadora: Então você vai ganhar uma cocada para não ficar igual a menina com desejo. Obrigada!

Mangueira: De nada!!

“Jabuticabeira”

CP/pesquisadora: E qual foi o seu sentimento então?

Jabuticabeira: Tristeza. Como que você deixa estragar umas cocadas tão gostosas.

CP/pesquisadora: É mesmo. Que relação você faz com a escuta?

Jabuticabeira: Só de descrever isso, você já viu que o negócio estava...

CP/pesquisadora: Bom, né?

Jabuticabeira: Eu acho que não teve escuta para a pobrezinha, tadinha. Ninguém deu atenção para os sentimentos da menina. Ela foi de todo bom grado ajudar, fez tudo, ralou, ajudou a mexer no tacho, areou o tacho e no final das contas... ela ganhou duas, mas deixar estragar, né?

CP/pesquisadora: Ela demonstrou que queria cocada?

Jabuticabeira: Eu acho que sim, só com um olhar, só o brilho no olhar já dizia que ela queria mais. E a atenção dela toda hora de olho no tacho lá em cima...

CP/pesquisadora: Você acha que a prima fez de propósito, esta não escuta?

Jabuticabeira: Não! Eu acho que não! Acho que ela nem se deu conta.

CP/pesquisadora: Quais foram os motivos, que você pode levantar, que mostram que ela não se deu conta?

Jabuticabeira: Eu acho que não foi de má fé, talvez ela deu um pouco e quis guardar o restante para dividir depois, mas na correria de fazer as coisas terminou... quando ela se lembrou, que seu deus conta já estava perdido os doces.

CP/pesquisadora: Eu concordo com você! Você consegue fazer relação deste cenário com o cenário da sala com os bebês?

Jabuticabeira: Sim, porque nem sempre, como a gente conversou da outra vez, nem sempre a gente... a gente procura escutar, mas eu não vou dizer pra você que é o tempo todo porque eu vou estar te enganando. Não é o momento todo, mas a gente procura a maior parte do tempo que estamos juntos, procura dar atenção, procura escutá-los e é um exercício que eu estou tentando me policiar e exercer cada vez mais. Como você me perguntou da outra vez: “você sempre fez isso?” Eu falei: “não”. Então, a cada dia a gente vai tentando prestar mais e mais atenção, porque não é através da fala apenas, né? Através de todo o gesto, um corpo inteiro que eles vão falar com a gente. Então, a gente tem que estar atentas aos mínimos detalhes.

CP/pesquisadora: Muito bem. O fato de ter mais de uma educadora na sala, ajuda nessa escuta?

Jabuticabeira: Ajuda! Com certeza! Porque enquanto você está aqui com um, tem outro que está... A parceria também, não é só ter mais de uma educadora, a parceria é fundamental.

CP/pesquisadora: Fala um pouco mais sobre isso.

Jabuticabeira: Graças a Deus, em nossa turma agora, a gente é bem parceira. Às vezes, uma tira uma foto, registra o momento, escuta uma coisa, passa pra outra, entendeu? E assim a gente vai tentando suprir de todos os lados, ainda mais agora com a chegada da “Calopsita”, que toma, ou requer bastante do nosso tempo.

CP/pesquisadora: A “Calopsita” é uma criança com paralisia cerebral que chegou recentemente na sala.

Jabuticabeira: Isso.

CP/pesquisadora: Mudou? O contexto?

Jabuticabeira: Mudou totalmente. Porque primeiro: a atenção é um pouco mais delicada para com ela. E os outros, de uma certa forma, sentiram... sentem ciúmes. Você leva um determinado objeto, um determinado brinquedo para a “Calopsita”, os outros querem também. Então, mudou... Agora que eles estão começando... eles cuidam... Agora eles estão começando a cuidar dela. E levam as coisas pra ela, mas no começo eles sentiram bastante.

CP/pesquisadora: Então, você deu um exemplo, da questão da escuta, mas eu queria que se pudesse, você desse outro exemplo de quando você efetivamente percebeu, como aqui no texto, uma criança desejada de algo e você conseguiu suprir.

Jabuticabeira: Uma criança desejada... Eu acho que isso é a todo momento. Eles chegam, eles apontam. Por exemplo, quando estava o pé de amora carregado. “Vamos pro gramado?” Era um automático, todo mundo já ia aqui atrás, já apontava. Não precisava falar assim: “Pro, quero amora!”, eles já corriam, alguns apontavam, outros já sentavam no chão e ficavam lá esperando e a gente ia atrás. “Cadê fulano?” Estavam tudo sentadinho ali esperando a gente pegar e aquele desespero, pegou... “Dá, Dá!”- “Calma, eu vou lavar”. E aquele desespero para comer. Então assim, tem várias situações: quer uma água, que é um determinado brinquedo.

CP/pesquisadora: Como eles demonstram o que querem?

Jabuticabeira: Com o olhar, apontando, puxando a gente, dando a mão, levando a gente até o local. Ou então, olha pro brinquedo e olha pra gente... De várias formas eles demonstram, basta a gente prestar atenção, né? Parar como adultos e prestar atenção. Parar com a nossa correria, no que a gente tem que cumprir no período que está com eles e prestar atenção.

CP/pesquisadora: Neste ponto você fala uma coisa bem interessante porque a hipótese que você levantou da prima não ter dado a cocada pra menina foi a correria. E na sala tem também uma correria, sim ou não?

Jabuticabeira: Tem! Tem correria constante porque quer queira, quer não queira... por mais que a gente queira ficar ali, tornar uma escola livre, a gente se fecha nos quadradinhos, porque é o horário da entrada, é o horário pra comer, é horário pra trocar, é o horário que a perua vai chegar, entendeu? A gente não tem... a gente tenta ser o mais livre possível, mas ao mesmo tempo é

meio que restrito, por conta disso. “Vamos correr! Ah não, já estamos atrasados para o jantar, já estamos atrasados para...” E assim a gente vive correndo.

CP/pesquisadora: E esta rotina atrapalha a escuta.

Jabuticabeira: Sim! Em partes atrapalha. Se a gente não se policiar, ficar só nesse corre e não parar e não prestar atenção... É que nem eu dei um exemplo da chegada da “Calopsita”. A correria ficou um pouco maior. As crianças sentiram, às vezes a gente com ela no colo e outros queriam... daí eu falei para “Mangueira”: “Não!”, vamos revezar, agora eles estão querendo a gente, vamos por “Calopsita” aqui e vamos dar um colinho, vamos dar uma atenção.” Percebia o jeito, o olhar, a carência. Tipo assim: “Ah agora a prô não vai me pegar?” Vou pegar sim, entendeu? Eles demonstram de diversas maneiras.

CP/pesquisadora: E como você identifica o jeitinho de cada um?

Jabuticabeira: Ah eles tem um jeitinho... cada um tem seu jeito. De vir e de... Uns mais choramingando, outros é só te olhando. A “Maria-cavaleira” mesmo, não fala nada, ela só aponta então ela te faz aquele olhar de pidona mesmo. Ali você já sabe que ela quer alguma coisa. Cada um tem o seu jeitinho específico.

CP/pesquisadora: Você acha que eles usam diferentes estratégias de comunicação para cada uma de vocês?

Jabuticabeira: Sim. Porque tem uns que são mais apegados com determinada educadora, aí eles usam. Agora mesmo eu fui lá falar bom dia pra eles, o “Canário” queria um brinquedo que estava com a “Corujinha-do-mato”. Ele foi pra cima pra pegar e eu falei assim: “Não, espera um pouquinho, já, já você pega, deixa ela brincar um pouquinho, já divide” Daí ele foi correndo para “Mangueira”, dando os braços para “Mangueira”. Tipo assim: “Ela falou, não, mas aquela ali vai me...”, eles são ligeiros, eles são muito espertos.

CP/pesquisadora: E aí, vamos dizer assim, esse diferente pedido, essa diferença de comunicação emocional que eles têm. Eles vão usando diferentes estratégias para serem ouvidos, serem escutados, seria isso?

Jabuticabeira: Sim. O “Bem-te-vi” mesmo... a estratégia dele é choramingar. Tudo nele é meio que no choro. Cada um tem seu jeitinho. Como a gente, como adulto, cada um tem seu jeito, ninguém é igualzinho ao outro.

CP/pesquisadora: Isso o que você está falando é muito interessante.

Jabuticabeira: É personalidade. Desde pequeno já vai moldando a personalidade de cada um. A identidade, a personalidade de cada um.

CP/pesquisadora: E esse jeito de se comunicar vai realmente mexer na identidade, vai se construindo isto! E aqui no exemplo do texto diz a menina muito triste no final porque ela não foi atendida. Você acha que de modo geral as crianças têm essas frustrações também?

Jabuticabeira: Tem sim, porque em determinado momento você está atendendo uma outra criança, às vezes eles não entendem ainda esse fato: “Espera um pouquinho eu já vejo com você, estou resolvendo aqui com amiguinha”. Eles não entendem assim, eles acham que tem que ser ali na hora, muito se frustram, o “Canário” é o exemplo principal da sala, ele chora, ele se joga no chão, porque ele quer naquele exato momento, tanto é que ele foi me pedir o brinquedo, eu falei: “Não, espera um pouquinho, ela já lhe empresta”. Ele foi correndo para a “Mangueira”. Tipo assim: “Eu quero agora”. Daí a “Mangueira” falou assim: “Não, a “Jabuticabeira” já não falou para você?” Ele é ligeiro - aí eu peguei ele no colo e comecei a brincar com ele pra disfarçar, ele começou a rir porque ele já ia chorar, ele começou a dar risada, mas ele é aquele que faz birra, aquele que chora, é aquele que grita.

CP/pesquisadora: Entendi, vocês vão escutando ou não, de acordo com a demanda. Vocês conversam entre vocês adultos sobre essas observações?

Jabuticabeira: Sim. Nem sempre é no momento, porque às vezes não dá, mas vira e mexe a gente está trocando: “Olha aconteceu assim.. oh fulano assado...”

CP/pesquisadora: Isto é importante?

Jabuticabeira: Com certeza.

CP/pesquisadora: Por quê?

Jabuticabeira: Para nossa conduta com a turma. Tipo assim: você é a educadora da manhã. Eu sou educadora da tarde. Você age de uma maneira, eu ajo de outra. Eu deixo tudo, você não deixa nada. Não! A gente tem que ter um consenso. Adriana, estou trabalhando assim à tarde, estou deixando eles mais livres, estou mandando eles ir para o refeitório, voltar do refeitório sozinho, aí você de manhã: “Não, não! Não pode ir sozinho, daqui a mão para a prô!”. Eu acho que tem que ser um. São duas educadoras, a da manhã e a da tarde, mas a sala é uma só, as crianças são as mesmas, aí dá um nó na cabecinha deles. Então, é muito importante a gente ter. E a “Mangueira”, nesse meio, nesse intervalo com todo mundo o dia inteiro é super parceira. Essa é muito parceira!!

CP/pesquisadora: A gente sabe disso!! Mas é interessante isso que você fala - dessa conversa entre os adultos para afinar essa escuta e o que fazer com essa escuta de uma forma, lógico cada um também tem o seu jeito, sua personalidade, sua identidade. Mas quando vocês conversam sobre essa escuta e tiram encaminhamentos comuns, vai ajudando tanto os adultos, a considerar a escuta e aquilo que você que não via isso e agora eu passo a ver quanto à afinar o andamento da turma.

Jabuticabeira: Isso mesmo.

CP/pesquisadora: Muito bom isso. Interessante.

Jabuticabeira: É como naquele dia, você deu como exemplo. “Conversa com a ‘Cerejeira’”. Você me deu de retorno do diário. Eu vi que ela já estava trabalhando com as imagens. Aí eu comecei a mostrar à tarde também. Ela estava fazendo a chamadinha e para o dia do pirata, que fez as imagens. A felicidade deles de se ver ali na foto e identificar os amigos, é gigantesca.

Tudo isso então já foi uma troca e a gente falou assim: “Adriana comentou comigo assim assim... e ela... estou fazendo assim, estou fazendo assado!”. E a gente faz essas trocas.

CP/pesquisadora: Muito legal! Muito bom isto! São exemplos de escuta que vão dando a cara da sala, mas potencializando aprendizagens, vivências, experiências, enfim, muito interessante. Eu te agradeço pela participação e eu queria saber se você ao escutar a história, ficou com vontade de cocada.

Jabuticabeira: Com certeza... Olha aqui mulher, olha que descrição mais linda: “O coco era gordo, carnudo, leitoso, o doce ficou excelente”. Quer dizer, já vendeu as cocadas...

CP/pesquisadora: Me fala, você gosta de cocada branca ou mais escurinha?

Jabuticabeira: Eu gosto das duas.

CP/pesquisadora: Tem que escolher uma... É uma só!

Jabuticabeira: Eu quero a escurinha.

CP/pesquisadora: Beleza, pois ganhou. Eu trouxe. Espera aí que eu vou pegar. Obrigada!

APÊNDICE I – Sensibilizando professoras de creche: a escuta de bebês no contexto da pandemia - Proposta 3

Aluna: Adriana da Costa Santos

Orientador: Profa. Lígia de Carvalho Abões Vercelli, Dra.

Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE

Voluntária

PROPOSTA 3 - ANÁLISE DE UMA FOTO DO COTIDIANO

Objetivo: Propiciar a reflexão sobre a escuta e sensibilizar para a ligação entre teoria e prática, por parte das educadoras, no contexto pandêmico.

Data da coleta de dados: _____

Segundo Friedmann, (2020, p. 134) é preciso estar disposto a conhecer o outro para construir vínculos com ele, estabelecendo relações mais simétricas, democráticas e amorosas, conforme segue:

Foto: arquivo Jaboticabeira



Para que escutar? Essa é uma das questões mais recorrentes. Escutar para conhecer o outro, para reconhecer sua singularidade, sua potência, seus interesses, necessidades e emoções. E poder assim, repensar nossas atitudes e propostas em relação aos outros. Aquele que escuta silencia, observa, coloca-se a serviço do outro, respeita, acolhe. Abre-se para aprender, para o desconhecido, para o inesperado. Está presente. Se escutamos antes de educar, podemos então ir além da simples transmissão de conhecimento e potencializar o que há de mais essencial e único no outro, caminhando para uma relação mais equilibrada.

A partir do texto sobre escuta escrito pela pesquisadora Adriana Friedmann e reflexão sobre a temática com a mestrand/pesquisadora analise a foto apresentada e relate como você, educadora de bebês, os escutaria, levantando hipóteses. Em seguida realize um planejamento em que a escuta esteja presente.

APÊNDICE J - Reflexões - Proposta 3

“Cerejeira”

CP/pesquisadora: A imagem das crianças com bolinhas de gel associada ao texto da Adriana Friedmann sobre escuta. Você olhando para foto você vê possibilidade de escuta da criança?

Cerejeira: Sim, a necessidade às vezes de um material melhor para elas estarem manuseando. Elas só estão ali com a mão. De enriquecer, vamos dizer assim, a possibilidade delas. As hipóteses delas, as experiências delas.

CP/pesquisadora: As crianças têm ou tiveram, as mesmas reações diante daquele material?

Cerejeira: Não. Tem criança que gosta, que tem prazer em manipular aquele material que é meio escorregadio, geladinho, já tem criança que já não aceita tão bem, que não gostam muito de manipular, de pegar na mão.

CP/pesquisadora: Quando você pensou nessa proposta com bolinha em gel que dá essa sensação, de meleca, geladinho, foi intencional essa sensação mesmo de colocar a criança interagindo com esse material?

Cerejeira: Sim, é a parte sensorial. Eles realmente estarem manipulando, sentindo a textura, sentindo a temperatura, e foi pensando nisso nessa situação. Mas tem aquilo que você falou, tem criança que não gosta. Então tem que pensar também num outro jeito de envolvê-la naquela atividade. Então, quando eu fiz a proposta ali no Espaço Lúdico (antigo estacionamento da escola com três vagas), eu coloquei mais material, coloquei colher, coloquei potinho pra eles colocarem, para eles transpor de um potinho para outro. Então, eu pensei nesse sentido também, de eles estarem manipulando, envolvendo utensílios não só manipular com a mão, mas envolvendo outros utensílios também.

CP/pesquisadora: Eu lembro que você fez uma proposta que era com a mão. Sim, foi uma época que estavam só o Théo e Valentina na sala, eram só os dois. Agora, a turma aumentou, eu fiz faz pouco tempo, eu fiz no Espaço Lúdico, daí eu já coloquei mais coisas. Mas você colocou mais coisas a partir de observáveis que você fez na primeira proposta mesmo que com duas crianças?

Cerejeira: Sim. Porque eu senti essa necessidade, pois ficaram só ali mexendo com a mão e eu achei meio pobre. Poderia enriquecer as experiências deles trazendo outras coisas para a brincadeira.

CP/pesquisadora: E aqui, o texto da Friedmann fala bem isso: “Escutar para conhecer o outro, para reconhecer sua singularidade, sua potência, seus interesses, necessidades e emoções”. Eu acho que isso que você está falando de enriquecer a partir de uma observação que você fez. E essa observação representa essa escuta. E daí você pensar em colocar mais materiais para ser como uma extensão da mão. Isto é você considerar as reações, as emoções, enfim, pensar em potencializar esse momento.

Cerejeira: E realmente! É engraçado que a “Corujinha-do-mato” mesmo, ela não gosta de manipular, ela tem meio que asco... e nesse dia que eu fiz lá no Espaço lúdico com os utensílios ela aceitou brincar porque ela não pegou exatamente com a mão. Ela colocou em um potinho, ela pegou com a colher, então, eu achei que ela se envolveu melhor na atividade de quando a gente deu só para manipular com a mão. Ela se interessou.

CP/pesquisadora: Olha que legal! Em outros encontros falamos da escuta, olhando para as crianças, percebendo o jeitinho de cada um, as reações e agora a gente está olhando por meio da foto, numa atividade do cotidiano. Contudo, eu queria que você, se pudesse, falar um pouco mais sobre a escuta neste momento em atividade, uma proposta que vocês trazem e como você enxerga a escuta neste momento de observação de uma atividade concreta?

Cerejeira: Muitas vezes, no momento, ali no calor da emoção, às vezes a gente não consegue ouvir tudo e observar tudo. Então, às vezes, com os registros a gente consegue refletir mais, observar mais e enxergar mais as coisas do que ali naquele momento. Lógico, observando você vê o que a criança quis, o que a criança não quis; a criança aceitou, o que a criança não aceitou, mas de repente numa foto você vendo aquela imagem, eu acho que a gente consegue refletir melhor sobre isso e repensar: “Parece que está faltando alguma coisa, parece que não está tão legal, parece estar brincando, mas não está interessado”. No calor da emoção, muitas vezes passa despercebido.

CP/pesquisadora: Que interessante isso que você está trazendo! Então, os registros, eles vão colaborar com a escuta, a escuta não precisa necessariamente ser no momento real que está acontecendo. É preciso tirar tempo para olhar esses registros. Então, a importância dos registros, da documentação pedagógica para isso, para essa escuta.

Cerejeira: Como nessa foto mesmo (a que analisamos) quando nós preparamos essa atividade foi exatamente isso: “É sensorial, vamos deixar mexer com as mãos” Só que você olhando depois as fotos, você percebe que está faltando alguma coisa, que a gente poderia enriquecer a atividade, que a gente poderia enriquecer a brincadeira. Foi uma coisa minha, só mexer, só mexer. Então, esse registro da foto também muitas vezes passa despercebido no calor do momento, mas se você olhar, observar você vai perceber também.

CP/pesquisadora: Maravilhoso. Amei esse caminho que você trouxe para gente pensar na potência dos registros para os bebês que ainda não falam ou mesmo que falassem. Também daria para registrar o que eles estão falando e refletir sobre isso depois, mas os bebês vão se expressar o que estão sentindo, o que estão pensando, as repulsas ou se estão gostando de diversas formas e capturar isso em forma de foto, vídeo, enfim, é interessante para você também potencializar o seu planejamento. E aí a gente cai aqui nessa questão do planejamento. Então, você já me disse, que na primeira proposta, foi com a mão, depois você já enriqueceu o planejamento, pensando em utensílios para manipular essas bolinhas em gel. A partir das bolinhas e utensílios você já pensou em enriquecer um pouco mais? Tem algum outro desdobramento possível?

Cerejeira: Eu ainda não pensei sobre isso. O que mais poderia ser feito? Não... para ser sincera, não.

CP/pesquisadora: Eu estive conversando com a sua colega e ela falou do ambiente. Que fazer aqui na calçadinha em frente a porta da sala e fazer lá no Espaço Lúdico fez muita diferença porque aqui é um chão rústico, enfim, e lá eles conseguiram explorar no piso mais liso e também tinha objetos.

Cerejeira: E a gente colocou mesa também, a gente colocou em cima da mesa...

CP/pesquisadora: Pensando nesse sentido. Será que talvez as reações vão se transformando também não só com os objetos que você apresenta, mas com o espaço. O que você pensa sobre?

Cerejeira: Sim, eu acho que o espaço também é importante. Aqui a gente colocou no chão, lá a gente colocou na mesinha. A gente preparou o espaço, vamos dizer assim. Eu antecipei e preparei o espaço antes deles chegarem. Então quando eles chegaram, viram a mesinha, as coisas ali arrumadinhas na mesa, então, foi uma experiência diferente daquela que a gente teve aqui no gramado.

CP/pesquisadora: Até a provocação em relação à postura. É o que você está falando, se no chão, é sentada no chão ou agachada. E na mesa, é em pé, é de um outro jeito que vai interagindo com esse objeto.

Cerejeira: Foi uma outra experiência.

CP/pesquisadora: Além disso, eu penso que o primeiro contato com objeto se dá de uma forma...

Cerejeira: Agora já estão conhecendo o material. Já não é tão desconhecido para eles, então eles têm mais facilidade também de aceitar.

CP/pesquisadora: Isso tudo é escuta?

Cerejeira: Sim.

CP/pesquisadora: Fala mais um pouquinho sobre isso, por que você considera que a escuta então?

Cerejeira: Porque tudo que é desconhecido para gente, você fica meio assim (insegura) de fazer, daí, conforme você vai proporcionando, vai dando outras oportunidades para a criança, ela também vai começar a conhecer aquilo e não vai ficar tão estranho para ela, vamos dizer assim. Então você está ouvindo a criança ... aquilo lá está estranho, mas você também pode estar ajudando ela a conhecer de outras formas que sejam mais prazeroso pra ela conhecer aquilo.

CP/pesquisadora: A questão da escuta não é só ouvir o que o outro fala. No decorrer dos encontros a gente foi vendo, percebendo que tem múltiplas formas dessa escuta. Tem a ver com a comunicação emocional no caso dos bebês que ainda não falam, então, esse vínculo que eles têm com vocês. Que até lembro o que você disse: “Como ela chorou e comigo não chorou o que queria e o que a educadora proporcionou”. E hoje você está trazendo a questão do seu planejamento, considerando as reações e pensando em como enriquecer para que eles tenham novas experiências. Isso é muito interessante. E também, hoje, você trouxe um elemento bem

interessante que é o papel do registro do professor para promover a escuta dos bebês. Então, se a gente fizer um apanhado de tudo que a gente conversou realmente tem muitas questões importantes, relevantes para a sensibilização da escuta. Para a gente ficar mais atenta e fazer ações mais intencionais em relação à escuta, não é isso?

Cerejeira: Isso.

CP/pesquisadora: Eu agradeço muitíssimo por este momento tão rico que a gente teve. Embora tenha sido curto. Mas eu acho que foi muito esclarecedor pra mim participar e ouvi-las e perceber vocês com tantos saberes envolvidos e que talvez por não falar sobre isso...

Cerejeira: A gente não se dá conta. A gente faz naturalmente e nem percebe que a gente está fazendo de verdade.

CP/pesquisadora: Exato! E quando se fala e a intenção é que vocês ajam cada vez mais de forma intencional. Que essa escuta esteja presente no cotidiano com os bebês.

Cerejeira: Obrigada, por ter tido o privilégio de estar participando e espero ter contribuído.

CP/pesquisadora: Com certeza. Obrigada!

“Mangueira”

CP/pesquisadora: Então a partir da foto e pensando aqui no que a Adriana escreveu, a gente pode conversar um pouquinho sobre a escuta. Ali foi um momento muito diferente ou de vez acontece... na foto?

Mangueira: De vez em quando acontece... este tipo de atividade diferente.

CP/pesquisadora: O que eu pude perceber ali com aquelas bolinhas gel, as crianças interagindo e eu percebo que vez ou outra, vocês colocam propostas para crianças sentirem a textura e tal. Pensando na foto com o objetivo que vocês têm de atingir as crianças com esta coisa de sensibilidade, de aprender pelos sentidos e com que a Adriana Friedmann fala que é: “Silenciar-se para observar o outro, coloca-se a serviço do outro, ver a potência, a singularidade na ação do outro, seus interesses, necessidades e emoções”. A gente consegue fazer essa ligação? Você estava escutando as crianças?

Mangueira: Sim, porque a gente deixa eles terem o tempo deles e cada um aproveita de um jeito. Sente de um jeito. Tem um que quer brincar sozinho, o outro já quer brincar com o outro ou quer estourar a bolinha na mão. O outro já não, quer pôr o pé, quer pôr na mão ou na boca. Porque eles tentam colocar na boca também. Então, eu acho que envolve tudo isso aí... as emoções.

CP/pesquisadora: Muito interessante. Pensa nessa proposta para adultos, colocar lá as bolinhas, faria sentido? Ou combina com a faixa etária deles, essa exploração sensorial?

Mangueira: É que pra eles é desconhecido e para o adulto acho que ia ser mais um relaxamento. Todo mundo ia tocar também, mas eu acho que ia ser mais para um relaxamento e eles já conhecem e a criança não. É a primeira vez ou poucas vezes que ela viu ou sentiu aquilo ali.

CP/pesquisadora: Nesse sentido, as reações são diferenciadas para cada faixa etária. Então, como deve ser o seu olhar, pensando nos bebês, nas necessidades deles, no tempo deles? Como é? Você coloca o material e o que é que você fica esperando, por fim?

Mangueira: Eu fico esperando eles aproveitarem.... Conhecer, sentir e interagir entre eles na brincadeira.

CP/pesquisadora: Você falou que alguns querem brincar com o outro e tem o que e vai meio que sozinho. E a partir daí, essas observações... Quando você vai para a proposta, você já sabe mais ou menos o que vai acontecer ou não, é surpresa?

Mangueira: Uma surpresa. Se for uma coisa que a gente nunca deu, então, é mais surpresa ainda! Você pensa que vai acontecer uma coisa e às vezes acontece outra. Às vezes tem aquela criança que você fala: “Vai brincar muito”. Não! Às vezes a criança fica com nojo ou fica com medo, não quer tocar.

CP/pesquisadora: Isso é muito interessante, essas reações. E o que que vocês costumam fazer com essas observações? Com essa escuta... Que você está vendo que a criança está com nojo, por exemplo.

Mangueira: A gente vai tentando acostumar ela, tentar oferecer para ela, não assim bruscamente, mas aos pouquinhos... até ela também querer conhecer. A gente vai fazendo isso.

CP/pesquisadora: Se permitir. Você apresenta o material, vai conversando com ela e vai fazendo essa aproximação com o material, neste caso aqui, da foto, das bolinhas de gel.

Mangueira: Mostrar que os outros também estão brincando. Que tá legal para os outros... que vai ser assim para ela...

CP/pesquisadora: Essa bolinha de gel que expande na água, ela dá uma sensação estranha porque é geladinha.

Mangueira: Meio gosmenta.

CP/pesquisadora: Meio gosmenta! Então, essa aproximação (da educadora), para quem está com nojo, seria escuta? O que você acha? Quando você percebe que a criança está com nojo?

Mangueira: Sim! É uma escuta, a gente está observando, escutando a criança.

CP/pesquisadora: Porque a criança não vai falar: “Eu estou com nojo disso, eu não vou pôr a mão”. Ela tem reações... E você percebe e vai aproximando, vai conversando... E depois, você está falando que essa aproximação é na hora. Mas a partir do momento que você observa a criança, viu a interação com aquele objeto novo. Como que você planeja depois a continuidade da proposta? Como você daria continuidade para essa, por exemplo da foto? Vocês colocaram em banheirinhas...

Mangueira: Poderia colocar utensílios diferentes, lugares diferentes. A gente já deu aqui (em frente a sala, na área externa), outra no lúdico (antigo estacionamento com 3 vagas de carro), pode fazer na sala.

CP/pesquisadora: Então você está me dizendo que aqui na área externa, no gramado, onde a gente chama de Gramado, coloca a atividade aqui e depois em um outro espaço que a gente chama de lúdico, que é um espaço da área externa, mas coberto, como tipo uma garagem, não é? O que mudaria? Qual a sensação? Mudaria em que você mudar de lugar?

Mangueira: Porque ela vai interagir com o espaço, como aqui (em frente à sala - no gramado), aqui caiu na terra, caiu na calçada. Lá também (no espaço lúdico), eles podem estourar um brinquedo lá, passar em cima, passar no chão. São sensações diferentes também.

CP/pesquisadora: Entendi, são texturas diferentes. No ambiente, os objetos que estão ali também interferem na exploração?

Mangueira: Se a gente dar na sala que a gente não deu ainda, mas, por exemplo, eles iriam estourar na mesa, porque a mesa é lisa, é outra sensação.

CP/pesquisadora: E a mudança de recipiente? Ajudaria em que?

Mangueira: Uma forma de ver diferente, mais atrativa ou mais colorido. Ali (banheirinha de boneca) estavam bem afastadas (as bolinhas de gel), se colocar em uma pequena por exemplo. Acho que daria uma sensação diferente, se você coloca no baldinho, por exemplo, poderiam enfiar a mão toda lá dentro. Vai mergulhar a mão toda lá dentro,

CP/pesquisadora: Entendi, a bacia que vocês usaram, na verdade era banheira de boneca e aqui foram aquelas bandejas mais rasas. Então, se você coloca em um baldinho, o volume de bolinhas seria maior então eles enfiariam a mão lá dentro...

Mangueira: Ou o pé também, pegando um pedaço da perna. Eu acho que já seria bem diferente.

CP/pesquisadora: Com certeza. Eles vão acessando esse material com outros sentidos. E outras partes do corpo, enfim. Interessante! A gente está falando de escuta e pensando na faixa etária que são bebês. O quanto as sensações e as reações nos ajuda a entender cada criança, como você está falando, Porque cada um reage de um jeito. Então pode ser que não potinho fundo, tem a criança que não tem a coragem de enfiar a mão, porque vai para além.... Então, se ela não está conseguindo nem se aproximar porque está com nojo, imagine enfiar a mão todinha lá dentro? São desafios diferentes. E tem criança que já poderia na primeira oferta já...

Mangueira: Já querer jogar o balde em cima dele.

CP/pesquisadora: Exatamente, se lambuzar inteirinho. Muito interessante isso, da escuta vir em forma dessas brincadeiras também. Então, a gente já falou em outros encontros, do choro, de como eles estão se sentindo. E agora, por meio de uma proposta, a gente pode ver que a gente está escutando. Então, a escuta, ela está o tempo todo e a gente faz tão no automático que a gente não se dá conta. Então o objetivo aqui seria essa sensibilização mesmo que você perceba que e as suas colegas lá de sala também que a escuta está presente o tempo todo quando se fala

em bebês e a gente vai atendendo, vai desafiando, vai propondo coisas que os façam avançar, em saberes, em desenvolvimento. Você consegue enxergar isso?

Mangueira: Sim. É o tempo todo mesmo.

CP/pesquisadora: Aqui a gente termina a terceira proposta e a questão da sensibilização, eu quero te agradecer muitíssimo! Espero que tenha colaborado para a sua formação, para você perceber mais a escuta no seu cotidiano junto com os bebês.

Mangueira: Me ajudou sim porque ajuda a gente pensar mais.

CP/pesquisadora: É! A gente liga o automático e faz. Quando a gente fala sobre isso vem para o consciente e as ações são mais intencionais e é esse o propósito: Sensibilizá-las para que vocês escutem os bebês.

Mangueira: As formações são muito importantes. Quando eu entrei, não entendia muito. Como era importante, depois com o tempo eu fui vendo, porque é tão importante ficar pensando na nossa prática,

CP/pesquisadora: Isso nos move agir de forma intencional. Muito interessante. Obrigada!

“Jabuticabeira”

CP/pesquisadora: Analisando a foto, como você diria que houve a escuta aqui? Depois a gente conversa um pouquinho também sobre outros encaminhamentos, um novo planejamento. Então pensando no que a Adriana Friedmann falou pra nós sobre a escuta que é você observar que é você educar; escutar antes de educar, colocar-se a serviço do outro, acolher. Que ligação você faz?

Jabuticabeira: A ligação que eu faço é escutar antes de educar. Eu vejo uma turma muito curiosa. Eles são muito curiosos... Muito espertos. Então, foi essa questão da escolha das bolinhas, de acompanhar toda essa transformação. Para eles, foi o máximo! Colocar aquele negocinho na água e ver soltando a tinta porque quando você coloca ela vai soltando até depois ela ir (crescendo) e a gente explicando: “Vamos ter que deixar - amanhã a gente volta e dá mais uma olhadinha”. Mas eles queriam ficar lá, mexendo e mexendo. A gente deixou eles ficaram mexendo um pouquinho. Então, a curiosidade deles me incentivou a planejar essas bolinhas. Todo aquele interesse - ficaram ansiosos para ver no dia seguinte.

No dia seguinte que a gente mostrou a bandeja com todas aquelas bolinhas que já tinham crescido, que tinham inflados, a sensação maior de momento foi de receio de tocar, mas depois eles viram que não tinha problema que era só geladinho e jogar no chão e pisar em cima. O gostoso era pisar em cima. E ver o sorriso, ver a carinha de cada um, com a sensação... só uma criança que ficou realmente com mais receio de tocar - a “Corujinha-do-mato”. Ela teve muito medo de ficar perto, ela ficou com muito medo de mexer. A gente colocava na mão, eu e a “Mangueira” íamos lá, colocava na mãozinha dela, ela ficou com receio, mas depois acabou cedendo e pisando nas bolinhas.

CP/pesquisadora: Essas bolinhas de gel que inflam são bem interessantes. Eu vejo vocês utilizando não só aqui no Berçário, mas em outras turmas também. Eu queria que você falasse um pouco mais sobre o porquê vocês selecionam este recurso para trabalhar com os bebês.

Jabuticabeira: Por conta das sensações. Eu acho que eles têm que provar de tudo, sentir de tudo um pouquinho. Da mesma maneira que eu fiz também com areia. Areia do parque, seca normal e eu fiz uma pastinha com bastante água, bem melequinha. Acho que eles têm que sentir todas as sensações: do liso, do áspero, do gelado, do quente... Eu acho que é um caminho maravilhoso para trabalhar com os bebês, as sensações.

CP/pesquisadora: Então, essas sensações que você está descrevendo, estão relacionadas à escuta?

Jabuticabeira: Também. Por eles serem bem curiosos, eles demonstram... eles sinalizam isso pra gente, por exemplo: A gente vai para o gramado... eles gostam de ficar passando a mão no tronco da árvore. Até no começo, quando a gente voltou para o presencial, eu e a “Mangueira” falávamos: “A árvore” e eles ficavam “ave, ave” e gostavam de ficar e nós falávamos: “Vamos dar um abraço na árvore” e eles abraçavam. Eles pedem por essa... vê uma pocinha, vamos lá brincar e já quer o pézinho, já quer bater as mãozinhas. Ao meu olhar, eu vejo que eles sinalizam muito isso, de querer estar em contato com as coisas, sentir se é quente, se é molhado... eles gostam. No dia que foram peladinhos, só de fraldinha para o parque, descalços. Nossa para eles... Lógico que nem todos de primeiro momento aceitam de boa, de primeira. Primeiro, tem os que reclamam, mas depois terminam cedendo, do mesmo jeito que a gente andou descalço aqui na grama. Eu percebo que eles demonstram isso, de querer, entendeu? Sentir. Eu sinto que é uma necessidade do bebê, ele só vai aprender, só vai sentir pegando, tocando... e com o corpo inteiro, então, fica melhor ainda!

CP/pesquisadora: É muito interessante isso que você está dizendo. Que essa escuta que a gente vem conversando e hoje é o último encontro. Você disse, em encontros passados, que vai vendo a necessidade deles com o olhar. Eles também fazem leitura de vocês e agora a foto que eu mostrei tem a ver com uma proposta específica, um planejamento que foi realizado e você está dizendo agora que foi um planejamento olhando pra necessidade do próprio bebê. O planejamento seu e das meninas também da sala traduzem em materiais essa escuta, seria isso?

Jabuticabeira: Sim! Desde o remoto até o presencial o foco foi esse. As atividades sensoriais - deixar eles sentirem. Eu acho que ficamos tanto tempo presos, ainda mais para os bebês, então, vamos deixar eles livres, deixar pegar, vamos tocar, vamos sentir. O foco principal foi esse.

CP/pesquisadora: E quando está em atividade? Qual é a sua escuta? Qual o papel do adulto?

Jabuticabeira: É observar. Intervir o mínimo possível, só se realmente houver necessidade. Observar, vê a sensação de cada um, a realização, a alegria, eles chegaram a entrar dentro da bandeja com as bolinhas, sentar, colocar o bumbum lá dentro para sentir o geladinho. Então, isso pra mim já é a minha escuta, ver a alegria. Eu vi que aquilo ali fez algum sentido, todo aquele planejamento não foi simplesmente: “Vamos ali, selecionar umas bolinhas, colocar na água e deixar eles brincar”. Não! Eles sentiram, eles interagiram de verdade uns com os outros, dava a bolinha, pegava a bolinha, escorregava, aí tentava pegar de novo. Eles sentiram realmente com o corpo inteiro, como te falei... sentaram dentro da bandeja, esfregavam as mãozinhas, sentiram o geladinho, o mole, o prazer de lá, pisar, estourar, entendeu? Eu acho que foi bem válido, foi com muito aprendizado.

CP/pesquisadora: Que delícia ouvir você.

Jabuticabeira: Eu gosto, eu gosto bastante dessa parte de pegar, de sentir, deixar eles se melear mesmo. Eu sei que depois é uma trabalhadeira. Pra trocar todo mundo, até limpar todo mundo, mas é prazeroso de ver. O sorriso deles, a satisfação deles.

CP/pesquisadora: Então, a resposta é imediata, não é?

Jabuticabeira: Sim! Sim!

CP/pesquisadora: E pensando nisso, como você daria continuidade para essa proposta? Isso que você está trazendo dessa escuta, de que você observa nas reações deles e frente a esse material, como você pode dar continuidade a essa proposta da foto.

Jabuticabeira: A gente poderia fazer outras atividades com água ou com luva, por água mais geladinha, congelar na luvinha, outra com aguinha mais morna e deixar eles manipular para eles irem sentindo. Com a água mesmo como foi a da banheira. Infelizmente aqui a gente não está tendo muito tempo assim pra poder estar fazendo isso. Mas eu gosto dessa parte de brincar lá fora, de explorar lá fora e de mexer com essas... Eu faria das luvas. Água quente, gelada, congelada e uma água morna.

CP/pesquisadora: Certo, deixa eu te perguntar, qual elemento principal que te faz pensar nessa sequência?

Jabuticabeira: A água.

CP/pesquisadora: E onde entra a escuta?

Jabuticabeira: A partir desse momento que eu vejo a felicidade, que eles me passam que foi prazeroso, que foi satisfatório para eles, porque eu acho que pra gente aprender alguma coisa, pra gente aprender alguma coisa, a gente tem que ter satisfação, é como diz aí no texto, não adianta... Eu não sou a dona do conhecimento. Eu venho todos os dias pra cá pra transmitir conhecimento pra eles, sim, mas aprendo muito mais com eles todos os dias. Eles me ensinam muita coisa também. Não é: “Porque é bebê, dá qualquer coisa”. Não! “Vai lá dá qualquer coisa para distrair, passar o tempo” Não! Tudo tem que ter uma intencionalidade. Eu acho que aí é que entra a escuta. A gente vai prestando atenção em cada um, o jeitinho... se tivesse colocado as bolinhas ali eles não tivessem... não tinha porque eu dar continuidade nisso. Não foi uma coisa que chamou atenção. Mas muito pelo contrário, foi uma coisa que já surgiu essa história da bolinha por conta das meninas no dia que acharam uma pocinha de água ali, que ligaram a mangueira e ficou uma pocinha. Para elas foi uma satisfação, uma realização. Aí uma coisa vai levando a outra.

CP/pesquisadora: Muito interessante!! Eu queria te agradecer pela participação e pelas palavras. Hoje a gente fecha pensando nesse planejamento. O quanto que a escuta está na relação, na comunicação emocional no cotidiano, mas ela também está guiando o seu planejamento - na escolha dos materiais, nas propostas, no tempo, no espaço... onde fazer, pois você dizia: “Lá fora, eu quero levar lá pra fora”.

Jabuticabeira: E sou meia suspeita para falar porque eu gosto muito desse gramado.

CP/pesquisadora: E aqui (sala dos bebês) é bom porque é só abrir a porta da sala e você já está nesse espaço onde tem árvore, onde tem grama...

Jabuticabeira: Onde tem as frutas...

CP/pesquisadora: É realmente um espaço privilegiado.

Jabuticabeira: Os pássaros, que eles amam também... A chuva! A gente fica aqui observando a chuva, daí eu deixo eles lá colocar a mãozinha.

Essa semana... foi ontem, não, antes de ontem, começou a chover. Se está chovendo, eles já querem que eu abra tudo para eles ir lá colocar as mãozinhas. Eles gostam... Porque geralmente o bebê tem medo, né? De chuva, de trovão, não, eles gostam de ficar, eles querem ir pra chuva.

CP/pesquisadora: A curiosidade que você estava falando, não é? Provavelmente eles demonstram... o que você falou... Eles vão até lá, eles não falam: "Nós queremos ir lá ver a chuva", mas eles demonstram, comunicam...

Jabuticabeira: Eles demonstram que querem ir lá fora, daí eu abro porta... 'Olha, hoje não dá, está chovendo', aí eles ficam tudo aqui... aí querem ir lá colocar a mãozinha e volta. Tem uns que ainda vão ainda corre um pouquinho até ali e a gente traz de volta.

CP/pesquisadora: E é o elemento água como fio condutor que você está dizendo, mas a escuta está no comportamento deles em relação a essa água, não é?

Jabuticabeira: Sim!

CP/pesquisadora: Muito legal, amei. Muito obrigada.

Jabuticabeira: Muito de nada...