



REDIMENSIONANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O FAZER DOCENTE A PARTIR DA PEDAGOGIA DA ESCUTA

Niqueli Streck Machado¹
 Maria Carmen Silveira Barbosa²

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões sobre como a escuta das crianças pode contribuir para repensar a formação inicial e continuada de professores³ e consolidar a especificidade do fazer docente na Educação Infantil. Visando aos objetivos do estudo, adota uma metodologia interpretativa, que segue percursos próximos ao círculo hermenêutico. Compreende a docência com crianças como uma prática relacional, que se realiza desde o estar com as crianças. É, portanto, um saber que se produz em contexto e que exige que os professores aprendam a escutar as crianças para constituírem seu modo artesanal de ser docente, sua artesanaria docente. As conclusões mostram que compreender o que significa uma Pedagogia da Escuta é necessidade imediata no sentido de apontar proposições para a formação inicial e continuada de professores, e redimensionar o fazer docente como um compromisso fundamental para pensar uma Pedagogia da Infância.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Pedagogia da Escuta. Escuta das crianças. Formação de Professores. Artesanaria docente.

¹ Doutoranda em Educação na Linha Estudos sobre Infâncias, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Mestre em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC (2014). Graduada em Pedagogia-Supervisão escolar com habilitação em docência das Matérias Pedagógicas pela Universidade Luterana do Brasil (2007), possui Especialização em Família e proteção Social (Ulbra Cachoeira do Sul). Experiência como Pedagoga, Coordenadora de Educação Infantil, orientadora de estágios na Educação Infantil, estágio em Docência no Ensino Superior e professora visitante no curso de Especialização em Educação Infantil. Atualmente atua como professora da Educação Infantil da Escola Educar-se, desde o ano de 2015. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos temas: infância, educação e pesquisa com crianças. E-mail: <niqueli.machado@bol.com.br>

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1983), especialista em Alfabetização em Classes Populares pelo GEEMPA (1984) e em Problemas no Desenvolvimento Infantil pelo Centro Lidia Coriat (1995), mestre em Planejamento em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1987), Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000) e Pós-doutora pela Universitat de Vic, Catalunya, Espanha (2013). Atualmente é Professora Titular na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e atua como Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa: Estudos sobre as Infâncias e como Professora Colaboradora no Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul na Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação. Foi coordenadora do GT 07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos, da Anped e participou do Comitê Científico da mesma entidade. É editora da Revista Pátio - Educação infantil e da Revista InfanciaLatinoamericana em colaboração com oito países. Participa como Comitê Editorial e avaliadora ad-hoc em outras revistas científicas. Atua no Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infância - GEIN e como Líder de Pesquisa no CLIQUE - Grupo de pesquisa em linguagens, Currículo e Cotidiano de bebês e crianças pequenas. Orienta teses e dissertações nos seguintes temas: educação básica, educação infantil, infância, formação de professores, creche, pré-escola e alfabetização. Participa do Movimento Interfóruns de Educação Infantil - MIEIB e participou como consultora de Currículo da COEDI/SEB/MEC entre 2008-2016. E-mail: <licabarbosa@uol.com.br>

³ Tendo em vista a sugestão das organizadoras do Dossiê para que nos manifestássemos sobre o uso do masculino genérico no texto, consideramos que nos pareceu mais interessante usar esta estratégia gramatical de escrita que adotar o esquema binário – professor e professora ou professor/a – que determina as posições de gênero ou identidades sexuais, desconsiderando as ambiguidades de muitos daqueles que escolheram viver nas bordas, nos muros e nas fronteiras. Também, como diria Fúlvia Rosemberg, oferece mais fluência ao texto.



REDIMENSIONING THE FORMATION OF TEACHERS AND THE TEACHING FROM THE LISTENING PEDAGOGY

ABSTRACT

This article presents reflections on how listening to children can contribute to rethink the initial and permanent formation of teachers and to consolidate the specificity of teaching in Early Childhood Education. In order to reach the objectives of the study, it adopted an interpretative methodology, which follows paths close to the hermeneutical circle. It starts from the assumption that teaching with children is a relational practice that takes place since being with the children. Therefore, it is a knowledge that takes place in context and that requires teachers to learn to listen to children to constitute their craft way of teaching, their teaching craft. The conclusions show that understanding what a Listening Pedagogy means is an immediate need to point out propositions for the initial and permanent formation of teachers and to re-dimension the teaching as a fundamental commitment to think a Pedagogy of Childhood.

Keywords: Infant Education. Listening pedagogy. Listening to children. Teacher formation. Teacher's crafts.

REDIMENSIONANDO LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y EL HACER DOCENTE DESDE LA PEDAGOGÍA DE LA ESCUCHA

RESUMEN

Este artículo presenta reflexiones sobre cómo la escucha de los niños puede contribuir a repensar la formación inicial y continuada de maestros y consolidar la especificidad del hacer docente en la Educación Infantil. Con vistas a los objetivos del estudio, adopta una metodología interpretativa, que sigue principios del círculo hermenéutico. Comprende la docencia con niños como una práctica relacional, que se realiza desde el estar con los niños. Es, por lo tanto, un saber que se produce en contexto y que exige que los maestros aprendan a escuchar a los niños para que constituyan su modo artesanal de ser docente, su artesanía docente. Las conclusiones muestran que comprender lo que significa una Pedagogía de la Escucha es necesidad inmediata en sentido de apuntar proposiciones para la formación inicial y continuada de profesores, y redimensionar el hacer docente como un compromiso fundamental para pensar una Pedagogía de la Infancia.

Palabras clave: Educación Infantil. Pedagogía de la escucha. Escucha de los niños. Formación de profesores. Artesanía docente.

1 INTRODUÇÃO – A ARTESANIA DE UM SABER FAZER QUE SE PRODUZ EM CONTEXTO - UMA TEORIA EM AÇÃO

Que significa, para a educação, o fato de que nasçam seres humanos no mundo? Que significa que a educação seja justamente uma relação com a infância entendida simplesmente como uma relação com aquele que nasce? A educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades respondem à chegada daqueles que nascem. A educação é a forma com que o mundo recebe os que nascem (LARROSA, 2006, p. 188).

A escolha pela citação de Larrosa (2006) para começar esta escrita justifica-se porque acreditamos, como o autor, que a Educação é o modo como o mundo recebe os que

nascem, pois “responder é abrir-se [...] e aceitar uma responsabilidade. Receber é criar um lugar: [...] um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa” (LARROSA, 2006, p. 188). Ao mesmo tempo, Barbosa (2016, p. 135), lembra que “a pedagogia é sempre uma maneira de interferir na vida das crianças e que esta ação é um ato de grande responsabilidade”. Neste sentido, pensar sobre a pedagogia, formação inicial e continuada, é pensar uma pedagogia da escuta dos que chegam para compreender como a eles responder. Implica pensar em autoformação e docência na Educação Infantil a partir da constituição de discursos que considerem os saberes docentes (TARDIF, 2014) e o contexto político, econômico e social que vivemos em nosso país, e isto requer problematizar os processos de formação dos professores, bem como as especificidades desta profissão.

Este artigo emerge do encontro entre nossas pesquisas no campo dos Estudos da Infância e da Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999; BARBOSA, 2010; CAMPOS, 2012)⁴ para interrogar como a escuta das crianças pode contribuir para outro modo de pensar a formação de professores, inicial e continuada e o fazer docente na Educação Infantil. A formação inicial dos professores inclui uma série de conhecimentos teóricos, técnicos, práticos, que somente se transformam em saberes da experiência a partir da relação docente, isto é, a partir da escuta com a criança. É na ação de estar com o outro, de fazer, de escutar e dialogar que se constitui docência.

A metodologia para a constituição do artigo aproxima-se à hermenêutica, considerando que se trata de uma conversa e interpretação entre textos que se relacionam. Conforme Taylor (1985), o fazer hermenêutico procura extrair o sentido do texto enquanto constitui a relação com a interpretação, a partir da construção de significados com outros textos. Os textos dialogam, conversam, confrontam-se.

A hermenêutica, como desvelamento interpretativo, procura ser uma metodologia de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais com possibilidade de desvelar o mundo. Não é apenas centrar-se em impressões prévias ou interpretações pessoais, mas verificá-las na relação com outros textos ou discursos e, assim, constituir interpretações. Um paradigma reflexivo e compreensivo.

⁴ A partir de estudos em grupos de pesquisas CLIQUE – Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de bebês e crianças pequenas (CNPq/UFRGS) e LinCE - Linguagem, Cultura e Educação (CNPq/UNISC) e das discussões na Linha de Pesquisa: Estudos sobre Infâncias – PPGEDU/FACED/UFRGS.

A hermenêutica, especialmente a de Gadamer (2008), é um estar em constante diálogo com o texto. Sair das ideias primeiras, conversar com os outros autores e interlocutores, construir perguntas. Estabelecer conexões, romper as linearidades. Como afirma Hermann (2002, p. 24), “ao inserir-se no mundo da linguagem, a hermenêutica renuncia a pretensão de verdade absoluta e reconhece que pertencemos às coisas ditas, aos discursos, abrindo uma infinidade de interpretações possíveis”.

Partimos do conceito da Pedagogia da Escuta (RINALDI, 2014) como atitude pedagógica cotidiana, em sua potência para redimensionar tanto a formação acadêmica como a ação docente na Educação Infantil. Nossa intenção é a de iniciar uma conversa que compreende que uma docência não pode estar pronta antes da relação pedagógica, que se constrói em processo, que precisa conhecer o outro para se formular, que usa metáforas de sentido para falar do método e que, portanto, se constrói na própria ação de aprender a escutar as crianças.

Neste sentido, partimos do pressuposto de que ser professor de crianças e aprender a estar com elas não é algo simples de realizar, nem natural a todos os adultos, mas construído, aprendido, estudado. Como Barbosa (2016, p. 135) postula,

Um estudioso de bebês e crianças e da Educação Infantil precisa compreender as sutilezas, as minúcias da prática pedagógica, esta invisível sabedoria da inseparabilidade entre ação educativa e de cuidado na escola de educação infantil. Gostar de crianças, ter desejo de estar com elas, conversar, compartilhar tempos, espaços e aventuras.

Partindo da ideia de que “as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças” (MALAGUZZI, 1999, p. 61), nossa escrita provoca a pensar sobre como os cursos de licenciatura em Pedagogia têm oferecido poucas condições na formação dos profissionais da docência em Educação Infantil, considerando que as crianças ainda permanecem invisíveis nos currículos, como argumenta Barbosa (2016, p. 133, grifos nossos),

As crianças de 0 a 3 anos estão invisíveis nos currículos, as disciplinas metodológicas centram-se em áreas de conhecimento acadêmicas nem sempre pertinentes à creche. A **brincadeira e os jogos** não têm relevância na formação, pois essas disciplinas [...] quando estão presentes, têm caráter complementar [...] e não são vistos como fundamentos de uma **pedagogia específica**; o **cuidado** não é tomado como pressuposto teórico e prático da ação pedagógica na educação infantil; **a alimentação, o sono, o banho** perdem seu caráter pedagógico. As **culturas infantis** não são estudadas.

Essas **ausências** no Curso de Pedagogia apontam para uma **formação inicial extremamente precária para a docência** na Educação Infantil.

Ao encontro desta ideia, Pimenta (2017) chama a atenção para a fragilidade e a indefinição do objeto da pedagogia e da atuação profissional docente, ao evidenciar que os cursos de Pedagogia, “em sua maioria, não estão formando o pedagogo e, tampouco, um professor polivalente para a educação infantil [...], pois sua formação se mostra frágil, superficial, generalizante, fragmentada, dispersiva e sem foco” (PIMENTA, 2017, p. 15).

Com o objetivo de discutir a formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental oferecida nos cursos de Pedagogia, a partir de dados de pesquisa realizada em instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo, no período de 2012 a 2013, Pimenta (2017) sublinha a constatação de que, em algumas instituições, são oferecidas uma ou duas disciplinas para atender às modalidades de ensino. E, pensando na Educação Infantil,

Os dados mostram uma tendência nos cursos pesquisados de focar a formação docente para os anos iniciais, em detrimento da formação para atuar na educação infantil, área que tem conquistado lentamente espaço curricular, uma vez que ela é relativamente nova no ensino superior (PIMENTA, 2017, p. 26).

Barbosa (2016, p. 134, grifos nossos) argumenta que a profissão de professor de crianças possui “um caráter híbrido: reflexivo e ativista. Um professor de crianças pequenas tem uma relação forte com a ação [...] com a *artesanía de um saber que se produz em contexto*”. Isto é o cerne da discussão pedagógica, *uma teoria em ação*. Ao encontro desta discussão, pensar, ampliar e qualificar os debates sobre a docência na Educação Infantil exige atentar para as especificidades desta profissão. Especificidades que estão presentes na escola e nos encontros cotidianos entre adultos e crianças. Como defende a autora,

[...] é preciso indagar, problematizar, desnaturalizar as teorias de formação docente e procurar nos conhecimentos específicos da área da Educação Infantil elaborados a partir da observação e indagação das especificidades da prática cotidiana em creches e pré-escolas, das interações com as crianças e as famílias, com análise dos contextos de função social das escolas de educação infantil, das reflexões sobre a infância, as culturas infantis, a relação arte e criança e muitos outros caminhos, não convencionais, para pensar e praticar a formação inicial e a docência na educação infantil (BARBOSA, 2016, p. 139).

A citação acima aproxima-se da ideia de que os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, porque são justamente os saberes formados por todos os demais, e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2014). Quando Barbosa (2016) defende que é preciso procurar, nos conhecimentos específicos da área da Educação Infantil, a partir da observação e indagação das especificidades da prática cotidiana em creches e pré-escolas, a autora refere-se aos saberes que se constituem na ação de estar com as crianças. Dialogando com esta ideia, Tardif (2014) afirma que o saber docente é um saber plural, estratégico, mas desvalorizado, pois a separação entre pesquisa e ensino provoca dissociação entre os docentes e a comunidade científica, tornando-os dois grupos segmentados. Neste viés, no exercício da docência, os professores mantêm uma relação de exterioridade em relação aos saberes dos cursos de formação inicial, sentindo-se pouco capacitados para definir um saber que se produz na própria docência com as crianças.

Como supõem Alliaud e Antelo⁵ (2009), desde os espaços de formação profissional, torna-se importante penetrar nos significados que os professores e os futuros professores foram construindo e expô-los a teorias pedagógicas. Conhecer os grandes autores clássicos da pedagogia, seus relatos pedagógicos e suas reflexões sobre suas práticas complementa o repertório do docente, oferecendo modos de compreender, refletir e atuar com crianças, pensar o papel e o compromisso da escola, bem como as especificidades de sua ação pedagógica.

Deste modo, é preciso pensar sobre a relação entre pedagogia-pesquisa-formação-docência na Educação Infantil a partir de possibilidades que legitimem as ações entre professores e crianças, como ações que emergem da escuta do e no cotidiano e que são, portanto, produtoras de saberes docentes. Por isto, nossa questão é pensar que, se a docência com crianças é um saber que se produz em contexto, ou seja, uma teoria em ação, uma Pedagogia da Escuta pode provocar novos modos de ser professor.

2 A ESCUTA COMO ELEMENTO QUE CONSTITUI A ARTESANIA DOCENTE

[...] na escuta alguém está disposto a ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa. Alguém está disposto a perder o pé e a deixar-

⁵ Todas as citações do artigo em língua estrangeira são tradução nossa.

se tombar e arrastar por aquilo que procura. Está disposto a transformar-se numa direção desconhecida (LARROSA, 2002, p. 138).

Acreditamos que “ser professora de Educação Infantil é exercer uma profissão nova, ainda em construção, que se forja no encontro entre as teorias de formação docente, as especificidades da prática cotidiana [...] e os saberes e os conhecimentos específicos da área da Educação Infantil” (BARBOSA, 2016, p. 131). Deste modo, nossa questão é pensar possibilidades de formação, tanto inicial quanto continuada, que privilegie a escuta enquanto um princípio na Pedagogia da Infância.

Barbosa (2016) argumenta acerca da formação inicial, contextualizando que grande parte dos formadores dos novos profissionais de Educação Infantil, nas Universidades, não possui a experiência de estar com as crianças e, ainda, não dominam as atuais teorias que contribuem para a reflexão sobre a ação pedagógica com as crianças.

Nas universidades, locus onde atualmente está situada a formação inicial dos professores de Educação Infantil, grande parte dos formadores não viveram a experiência de serem professores de crianças pequenas; não distinguem com clareza o que distingue e/ou aproxima uma criança de três ou cinco anos e também, muitos deles, não compreendem o que significa uma escola infantil nesse momento histórico, com essas crianças, nessa cultura, e sua contribuição na formação humana (BARBOSA, 2016, p. 132).

A partir de Sennett (2009), Alliaud (2017) dialoga com o conceito de artesanaria como uma habilidade para fazer as coisas bem, pelo simples fato de fazê-las dessa maneira, trazendo, então, o conceito de produção artesanal, compreendida por nós enquanto artesanaria docente. Artesanal é a atividade na qual o pensamento e a ação, a teoria e a prática não se separam. Neste viés, compreender o conceito de artesanaria e, por conseguinte, a prática docente enquanto uma prática artesanal, requer uma formação docente que supere a mecanização técnica, rotineira e monótona de qualquer trabalho, porque incorpora a possibilidade de pensar e de sentir, procurando qualificar o fazer no sentido do prazer e da responsabilidade do trabalho bem feito, do compromisso na realização de uma obra.

Assim, problematizar os modos como a formação inicial é realizada torna-se um elemento necessário. Se a docência é uma profissão relacional, que se constitui no encontro, como os cursos de Pedagogia e a formação continuada nas escolas têm privilegiado, ou não, a experiência da escuta?

A observação e a escuta das crianças, como aponta Staccioli (2013), é um trabalho ativo por parte de quem ouve, pois significa estar ao lado das crianças, assumindo uma postura de investigação e de encorajamento. Neste mesmo viés, Rinaldi (2014) argumenta a escuta como gesto de disponibilidade para com o outro, um interesse vivo.

Trata-se de um caminho difícil que exige esforço, energia, muito trabalho, sofrimento, mas que também oferece encanto, surpresa, alegria, entusiasmo e paixão. É um caminho que demanda tempo, tempo que as crianças têm e os adultos não têm, ou não querem ter. Isso é o que uma escola deveria ser: primeiro e acima de tudo, um contexto de múltiplo escutar (RINALDI, 2014, p. 127-128).

Compreendemos, aqui, o verbo escutar como uma “metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvida” (RINALDI, 2014, p. 124), porque concordamos que a ação de escutar revela curiosidade, desejo, dúvida, interesse e emoção. A emoção em poder estar com outras pessoas – crianças e adultos – que, no coletivo, aprendem e se transformam. A emoção em observar, descrever e narrar os percursos de crianças aprendendo. A escola é o espaço privilegiado para estar e construir relações, lugar onde, a partir da escuta e do diálogo intergeracional entre crianças, famílias, profissionais e outras pessoas da comunidade, se configure uma coletividade com o poder de construir futuros em comum (TODOROV, 1996). Comprometer-se, neste viés, diz respeito a uma abordagem baseada “em ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores bem-vindos” (RINALDI, 2014, p. 114).

O pensamento sobre ciência e metodologia de pesquisa de Barbier (1998) permite pensar a complexidade da escuta sensível como gesto investigativo e pedagógico cotidiano, no processo de estar com as crianças e de se comprometer com o que elas dizem e fazem. Compreender a ideia de uma Pedagogia da Escuta como proposta cotidiana significa, sobretudo, estar disponível para escutar: ouvir o que foi dito e compreender o não dito. Barbier (1998) sugere que a escuta sensível requer uma abertura holística à relação de totalidade com o outro. Como postula o autor, só somos pessoas através da existência de um corpo, de uma imaginação, de uma razão e de uma afetividade.

É indispensável lembrar que o homem permanecerá, para sempre, um ser dividido entre o silêncio e a palavra, e que somente a escuta do pesquisador poderá penetrar e captar os significados do não-dito. A pessoa que se dispõe a escutar não basta que tenha ouvidos, é necessário que ela realmente silencie sua alma. Silencie para perceber

aquilo que não foi dito com palavras, mas que talvez tenha sido expresso em gestos, ou de outra forma (BARBIER, 1998, p. 171).

Na perspectiva de Barbier (1998), estar junto com o outro e contar com o imprevisível significa reconhecer este outro sem julgamentos, sem medidas e comparações. Assim, “a escuta sensível é o modo de tomar consciência e de interferir próprio do pesquisador ou educador que adote essa lógica de abordagem transversal” (BARBIER, 1998, p. 172), bem como possibilita aprimorar a percepção e, fundamentalmente, compreender. Ao fazer registros, interpretações e construir narrativas, o professor não está neutro, pois se sente parte do processo e comprometido com o caminho que levou a estas vivências.

O modo como o professor se coloca em escuta vai além de ouvir as crianças, suas vozes e palavras. Acima de tudo, diz respeito ao modo como ele se compromete com elas nas interações cotidianas. Aqui, como afirma Madalena Freire (1996, p. 135), “escutar é obviamente algo que vai além da capacidade auditiva de cada um. Escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro”.

Na tentativa de aproximar tais conceitos, concordamos com Riera (2015), quando a autora questiona sobre quantas vezes ouvimos sem escutar, porque para olhar e escutar é necessária uma *paciente* abertura, uma predisposição e atenção conscientes. A observação, para a autora, implica examinar e contemplar com atenção, para compreender algo melhor ou adquirir uma nova percepção de algo. Uma docência que se propõe a observar, neste sentido, também se reinventa a partir do que vive nos encontros com as crianças, bem como constrói teorias ao compartilhar espaços e tempos no coletivo da Educação Infantil. Como Riera (2015, p. 57) destaca, “o ato de observar implica atitudes e processos como a atenção, percepção, memória, comparação, discernimento e reflexão”, e tempo para ultrapassar o ruído e captar a essência e a singularidade do que observamos.

Neste viés, é importante que a docência na Educação Infantil tenha como premissa a escuta, pois, como Riera (2015) também problematiza, é preciso organizar um espaço o mais aberto possível para exercer a observação e a escuta das crianças. Afinal, como já ressaltado anteriormente, trata-se de uma atenção consciente no que está se observando.

Entendemos assim a atenção como disponibilidade e capacidade para acolher aquilo que sucede momento a momento. A atenção livre de ruídos deixa espaço à intuição, elemento chave para a interpretação. E na medida

que vamos exercitado esse tato observacional, poderemos ver a situação com sensibilidade e interpretar possíveis significados do que se vê. [...] Este processo observacional é um processo circular que não somente nos faz conscientes de nossas sensações, senão que as organiza e, ao ir aumentando o nível de atenção, permite estar receptivo ao que acontece para processar a informação e finalizar com a interpretação e compreensão do observado (RIERA, 2015, p. 58-59).

Madalena Freire (1996) lembra que precisamos educar nosso olhar, assim como o ouvir, o sentir, o tocar, para a observação e para a escuta, pois não fomos educados para olhar pensando o mundo e a nós mesmos. Através da observação, construímos um olhar sensível e pensante, e somente podemos olhar o outro e sua história se temos conosco uma abertura de aprendiz, que se observa em escuta com sua própria história. Como menciona a autora (1996), a ação de olhar é, sobretudo, um ato de estudar a si e ao grupo, à luz da teoria que nos inspira. Esta aprendizagem de um olhar que estuda, interroga e questiona sobre si e aos outros, requer refletir e movimentar-se em torno de seu próprio pensar, pois interpreta os significados lidos. Neste sentido, é uma ação altamente movimentada, reflexiva e estudiosa.

Riera (2015) expõe que a finalidade da observação é compreender para poder intervir de modo adequado, para potencializar a própria cultura da infância e acompanhar o modo com que cada criança dá sentido a suas experiências de aprendizagens. Assim, a intervenção educativa entendida como escuta e diálogo permanente com as crianças implica uma grande flexibilidade da docente, que só é possível com uma observação atenta das atuações das crianças.

Para pensar a escuta como princípio e como atitude pedagógica cotidiana, Riera (2015) sugere compreender a necessidade da intencionalidade enquanto método aberto e gerador de interrogações, “não isento de sistematicidade e rigor”, mas sustentado em instrumentos de observação e registro, desde os cotidianos e informais até aqueles que exigem grande sistematização “como instrumento de investigação para analisar a realidade educativa” (RIERA, 2015, p. 61-62).

3 A ESCUTA COMO GESTO DE REFLEXÃO, COMUNICAÇÃO E ATRIBUIÇÃO COMPARTILHADA DE SIGNIFICADOS

Neste momento, perseguimos a ideia de que, ao compreender a escuta como gesto pedagógico, o processo docente de escutar - observar, registrar, interpretar e comunicar

- as ações e aprendizagens das crianças permite construir uma narrativa dialógica entre professor-crianças-conhecimentos, bem como indica outras proposições para a prática docente com crianças.

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

Ostetto (2008) argumenta que o registro diário, compreendido como espaço privilegiado da escuta de si e de reflexão do professor, torna-se atitude vital e, quando vivenciado no seu sentido profundo, com significado, “dá apoio e oferece base para o professor seguir sua jornada junto com as crianças. Nesses termos, é verdadeiramente um instrumento do seu trabalho, articulando-se ao planejamento e à avaliação” (OSTETTO, 2008, p. 13). Ainda, a autora defende a ideia de que a centralidade do registro está apontada para a formação e auto formação do professor. É registro escrito sobre sua prática, que nasce de anotações e ganha corpo de análise e reflexão na composição de texto sistematizado, ou seja, “o ato de registrar poderá ajudar no exercício de 'desabituar-se'. Escrevendo, poderemos limpar os olhos, clarear a visão, para melhor percebermos as crianças que estão no nosso grupo, assim como as relações que vamos construindo” (OSTETTO, 2008, p. 22).

A partir dos anos 90, outro discurso, com algumas ideias semelhantes, mas com base empírica na experiência das redes municipais de educação italianas, começa a chegar ao Brasil, com a tradução de livros e artigos. Lóris Malaguzzi (1999), personagem central nesta abordagem, que havia iniciado um trabalho formativo de professores a partir de registros da escuta das crianças nas salas desde os anos 60, sedimenta, nos anos seguintes em Reggio Emília, a ideia de Documentação Pedagógica a partir dos registros da escuta das crianças, que eram selecionados, interpretados e narrados, construindo pedagogias.

Mello, Barbosa e Faria (2017), seguindo as ideias de Malaguzzi (1999), indicam três funções para a Documentação Pedagógica: a primeira seria a função Política, que cria um diálogo entre escola, professores, famílias e comunidade. A segunda é a função de

Comunicação, ou seja, como um modo de apoiar e sistematizar o acompanhamento da vida das crianças na escola, “criando memórias da vida individual de cada criança e também da vida do grupo” (MELLO; BARBOSA; FAIA, 2017, p. 10). A terceira seria, portanto, a função Formativa, pois a documentação constitui um repertório de material pedagógico para a reflexão sobre o processo educativo.

Neste viés, a escuta pedagógica cotidiana está presente na ação docente de documentar e favorece, a partir dos registros e reflexões sobre os encontros entre as crianças e entre estas e os adultos, a formação compartilhada e continuada na escola de Educação Infantil. Rinaldi (2014) escreve que a documentação pode oferecer, a crianças e adultos, momentos reais de democracia através do diálogo e de um encontro baseado na ética da responsabilidade de estar com o outro. Quando fazemos escolhas e as interpretamos, tornamos a documentação um modo de narrar a história da criança, uma narrativa plena de sentidos e significados.

Portanto, o intuito de documentar as histórias de vidas das crianças e do grupo na Educação Infantil é o escutar as crianças, observá-las, acompanhar os processos, estar junto, tornando visíveis as aprendizagens que se constituem no espaço comum, público e coletivo da escola. A autora propõe, ainda, que a ação de documentar é a busca pelo significado de nossas próprias escolhas, quando argumenta que,

na verdade, acredito que a documentação é uma parte substancial do objetivo que sempre caracterizou nossa experiência: a busca pelo significado – encontrar o significado da escola, ou melhor, construir a significação da escola como lugar que desempenha papel ativo na busca das crianças pelo significado e na própria busca por significado (e significados compartilhados) (RINALDI, 2014, p. 121-122).

Neste sentido, aprender a escutar e a documentar não é algo natural nas formações pedagógicas, mas uma aprendizagem que merece ser pontuada e ativamente desenvolvida nos cursos de formação inicial e continuada, para que os professores de Educação Infantil possam compreender a riqueza que há em “descobrir o extraordinário no cotidiano” (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017, p. 16).

Ao mesmo tempo, ao fazer registros, interpretar, comunicar e compartilhar o vivido na Educação Infantil, as práticas docentes ganham um status de valorização, pois legitimam as práticas cotidianas com as crianças, enquanto ações produtoras de saberes.

Aprende-se, a partir de vivências, de casos, de leituras, a supor e a inventar possibilidades de elaborações pedagógicas. Mello, Barbosa e Faria (2017) contribuem com a discussão, ao argumentarem que a ação de documentar não acontece de modo isolado, mas requer uma decisão coletiva, considerando que, “sobre o documentado é necessário um diálogo, é necessário que o outro ou a outra possam compreender, é necessário estar disposto a despir-se e a aceitar a crítica. Por isso, na documentação, vemos uma disposição ética do trabalho do professor e da professora” (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017, p. 16).

É preciso aprofundar e qualificar os debates sobre as especificidades da Educação Infantil e, neste sentido, a Documentação Pedagógica emerge como modo possível de tornar visível uma ideia de Educação, de docência, de infância, criança e, portanto, de Educação Infantil. O ato de interpretar e buscar significados para o que fizemos cotidianamente na escola é uma possibilidade de reflexão, não apenas dos percursos das crianças, mas das escolhas pedagógicas. Em outras palavras, a narrativa favorece a ação de “desenvolver uma teoria interpretativa, uma narração que dê sentido a eventos e objetos do mundo” (RINALDI, 2014, p. 122).

Pensar o processo de documentação no cotidiano remete a especificidades da docência com crianças, pois o gesto pedagógico de escutar, descrever e interpretar os percursos de aprendizagens está relacionado com o modo de acolher e se comprometer com meninos e meninas. Comprometer-se, neste viés, diz respeito à “garantia de escutar e ser escutado” (RINALDI, 2014, p. 128). Como Staccioli (2013) defende, o acolhimento é um modo de ser do adulto e, portanto, um elemento-chave no processo educativo.

Compreender a documentação pedagógica como elemento intrínseco no cotidiano da escola requer um adulto que escuta, respeita e considera as falas das crianças, que está disponível e valoriza o que elas dizem e fazem. Atribuir valor e significado aos acontecimentos é valorizar a complexidade que há neste universo da escola infantil, assim como defende Malaguzzi (1999), ao enfatizar que uma escola de criança pequena é um organismo vivo de relacionamentos compartilhados por adultos e crianças. Na mesma linha de pensamento, Hoyuelos (2015, p. 16) sublinha que o cotidiano da escola “é uma organização complexa em que ocorrem acontecimentos complexos”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONTEXTOS DE ESCUTA POSSIBILITAM O REDIMENSIONAMENTO DA FORMAÇÃO E DO FAZER DOCENTE

Queremos reafirmar o conceito de escuta como disponibilidade e como elemento capaz de repensar a formação e o fazer docente, considerando, com Alliaud e Antello (2009), que o espaço escolar comum é onde o conflito, o desconcerto e a negociação compõem parte do fazer docente como o atuar, o provar e ensaiar. Conforme a autora, a formação docente é concebida “como um terreno de investigação onde a prova, a experimentação e o ensaio se exercitam para enfrentar as variadas, complexas e variáveis cenas escolares” (ALLIAUD; ANTELO, 2009, p. 157).

Propomos, neste momento, que os princípios da Pedagogia da Escuta são capazes de redimensionar a formação docente inicial e continuada, a partir da compreensão de que a formação como narração (ALLIAUD, 2017), cria contextos que privilegiam o aprender juntos, a escuta do outro – crianças e adultos –, a escuta de si mesmo ao refletir sobre suas próprias práticas, bem como faz escutar-se perante a comunidade educativa, ao compartilhar experiências, ideias e saberes.

Nesta perspectiva, a formação docente não se traduz em informação, mas em escuta, diálogo e “experimentação que vincula o saber com os sujeitos e com a situação” (ALLIAUD; ANTELO, 2009, p. 158), possibilitando a reflexão sobre o que se faz e concebendo esse momento enquanto espaço no qual os saberes docentes são valorados, narrados e problematizados. A formação, neste sentido, é percebida como exercício de aprender a escutar a si e ao outro, de reflexão sobre a prática, como “um espaço de encontro e diálogo no qual o pessoal e o subjetivo torne público e se transforme em uma problemática de todos” (ALLIAUD; ANTELO, 2009, p. 161).

Alliaud (2015) propõe pensar uma formação docente baseada na experiência. Para isto, argumenta que as dificuldades ou impossibilidades detectadas na docência se devem, fundamentalmente, pelo fato de que professores não estão aprendendo o ofício docente. E não se trata de apenas não dominarem os conhecimentos disciplinares ou pedagógicos, mas o que não sabem é “obrar a partir deles, com eles” (ALLIAUD, 2015, p. 333). Neste viés, a autora reafirma a importância de, na formação inicial e continuada,

[...] ir construindo o ofício de ensinar ao longo de todo o processo formativo, convocando o saber que se produz ao ensinar, convidando a uma experiência, criando e recriando formas ou maneiras de formar que superem a dicotomia entre a teoria e a prática, entre o saber e o fazer, entre o pensamento e a ação (ALLIAUD, 2015, p. 333).

Ao perseguir a ideia de que a Pedagogia da Escuta pode redimensionar a formação inicial e continuada, significa afirmar que tanto os cursos de Pedagogia têm a aprender com a escola, como a escola tem a aprender com a Universidade. Organizar contextos de escuta que privilegiem tanto as práticas docentes cotidianas, como as pesquisas acadêmicas que têm como premissa a escuta das crianças, constitui um modo de pensar a formação que, por sua vez, está permeada pela ideia de compartilhar e de aprender com o outro.

Aprender a se escutar, a escutar as crianças e escutar os colegas indica que é possível aprender juntos e com os pares, no exercício da docência. Aprender a escutar é expressão fundamental, quando nos referimos à *escuta*, pois é possível ouvir muitas sonoridades e palavras, mas *escutar* pressupõe tanto a atenção ao outro que fala como a capacidade, a partir de um amplo repertório cultural, de constituir significações ao discurso do outro. Compreender o lugar de fala e constituir lugar de escuta. Esta perspectiva também pode superar a relação de exterioridade que os professores mantêm em relação aos saberes dos cursos de formação inicial (TARDIF, 2014). Compreender a formação inicial e continuada com ênfase na escuta é uma possibilidade, portanto, de legitimar as vozes das crianças e dos adultos, percebendo a escola enquanto lugar de produção de muitos saberes.

Alliaud e Antelo (2009) provocam a pensar sobre formação, não como a aquisição de um saber ou de uma competência, mas como transformação do ser. Ao sublinhar a ideia de formação como espaço potente de criação e da importância em aprender a partir de modelos, a autora defende a ideia de que

[...] um pode aprender utilizando a linguagem do outro, tomando ideias ou palavras do outro, sempre que reconheça a própria potência em seu fazer, sua própria criação, sua própria sensibilidade, sua própria produção. [...] Nesse processo, o grande, o **modelo**, é reconhecido não como um ser exemplar, mas que se oferece como alguém que dele se pode aprender, roubar, imitar ou tomar emprestado. É o encontro com o outro oferecido que permite a cada um encontrar-se (ALLIAUD; ANTELO, 2009, p. 75, grifo nosso).

Aqui, problematizando a especificidade da docência na Educação Infantil, significa afirmar que o professor, ao relacionar-se com bebês e crianças pequenas, leva consigo “sua experiência como pessoa, sua experiência de infância, de corporeidade, suas concepções de política, de religiosidade, suas experiências estéticas, a postura ética a que se filia e essas marcam o modo como olham, interagem e educam as crianças” (BARBOSA, 2016, p. 136).

Como escrevem Alliaud e Antelo (2009, p. 63), “trabalhar com os sujeitos a experiência escolar vivida, discuti-la, confrontá-la com outros e contrastá-la com a teoria pública é um dos pilares fundamentais que deveria sustentar a formação profissional”. Neste sentido, defendemos a ideia de que a formação na Educação Infantil, com base na aprendizagem da escuta – de si, do mundo e, especialmente, das crianças – pode ser uma referência para a construção de um espaço potente de aprendizagem coletiva, tanto no curso de Pedagogia como nas formações continuadas que acontecem na escola. Fazer emergir estudos, teorias singulares e coletivas, dando sentido e significado à experiência de escuta vivida com as crianças, relaciona-se com o modo como o professor pode experimentar este encontro, uma experiência que, conforme Larrosa (2002, p. 21), “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

Neste sentido, a ideia de uma docência que, ao escutar o(s) outro(s), se encanta e se entusiasma e, por isto mesmo, (re)significar suas práticas com as crianças parece ser uma alternativa artesanal de realizar a docência. A artesanaria docente não se opõe à tecnologia, à inovação, mas é o modo do docente de se colocar como ator social frente aos desafios da educação das crianças. Ser um docente artesão significa escutar, tomar consciência e responsabilidade sobre o que faz, relacionar o vivido, escutado na relação pedagógica, com aquilo que será proposto especialmente no sentido de atender as necessidades e demandas, mas também inventar modos de prosseguir conversando. É escuta, é diálogo e construção narrativa.

Uma pedagogia da escuta compõe princípios capazes de provocar novos modos de ser professor, pois o conceito de ser professor de crianças não está determinado, fechado, mas aberto para a experiência e, portanto, para o ato de se expor e se transformar.

Gil, Guzman e Moreno (2013, p. 117) escrevem sobre a responsabilidade de querer ser algo mais, de, sobretudo, ser “ambicioso, [...] para velar e lutar por uma escola melhor, por uma Educação melhor e de qualidade”. Entretanto, como as autoras sugerem, não podemos seguir em frente com essa tarefa se estivermos sozinhos, e a escola é feita por todos e para todos. Logo, temos direitos e deveres com relação a ela. Concordamos com o ponto de vista das autoras, quando elas escrevem que a equipe de pessoas que compõe a escola constitui um dos pilares sobre o qual ela se sustenta e, considerando que esse pilar está constituído por um grupo muito diverso, é justamente a diversidade que nos torna mais fortes. É a diversidade, segundo as autoras (GIL; GUZMAN; MORENO, 2013), o que traz mais riqueza

e variedade de pensamento, nos permite crescer juntos frente a um objetivo comum, que regula nosso ritmo e nos faz avançar frente a um projeto compartilhado. Com relação ao trabalho compartilhado, as autoras recomendam que “a cultura do trabalho em equipe se baseia em buscar constantemente aquilo que nos une, buscar no outro aquilo que nos enriquece, ser paciente e respeitosos [...] em um marco de diversidade de estilos e de funcionamento de cada um” (GIL: GUSMAN; MORENO, 2013, p. 120).

Ao final desta escrita, permanecemos com muitas questões para pensar, pois, assim como os grupos são diversos, os modos de pensar o conceito de pedagogia da escuta, de documentação pedagógica e, portanto, de formação em ação são bem diversos, e contextualizados conforme os grupos que estão na escola.

Pensar em formação inicial e continuada significa pensar em como construímos a pedagogia, tanto nas Universidades como nas escolas. Como mencionam Gil, Guzman e Moreno (2013, p. 119), “para falar e debater sobre pedagogia tem que ter um tempo e um espaço na escola. [...] a pedagogia fundamenta nosso projeto de escola, constrói nosso dia a dia”. O que nos mobiliza, nesse momento é, talvez, compreender a nossa responsabilidade em escutar as crianças e tornar visível tal escuta e, a partir dos muitos fazeres docentes que a Pedagogia da Escuta convoca, propor novos modos de pensar as pesquisas e estudos sobre as crianças, a formação em ação, fazendo emergir o que nos toca, o que nos afeta, valorizando os encontros cotidianos para, a partir desses encontros, pensar em muitos outros momentos de estar com o outro e, sobretudo, aprender e nos refazermos, sempre.

REFERÊNCIAS

ALLIAUD, A.; ANTELO, E. **Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogia y formación**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2009.

ALLIAUD, A. Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación. **Historia y Memoria de la Educación**, v. 1, 2015. p. 319-349.

_____. **Los artesanos de la enseñanza: acerca de la formación de maestros com oficio**. Buenos Aires: Paidós, 2017.

BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, J. (Coord.) **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998, P. 168-199.

BARBOSA, M. C. S. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte:

UFMG/Faculdade de Educação, 2010. p. 10-12.

_____. Três notas sobre a formação inicial e a docência na Educação Infantil. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S.; WESCHENFELDER, N. (Org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. Santa Maria, RS: UFSM, 2016. p. 131-140.

CAMPOS, M. M.. Infância como construção social: contribuições do campo. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Org.). **Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis, RS: Nova Harmonia, 2012. p. 11-20.

FREIRE, M. O registro e a reflexão do educador. In: _____ (coord). **Observação, registro, reflexão - Instrumentos metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

GADAMER, H. **Hermenêutica em retrospectiva**, volume V- Encontros Filosóficos. Petrópolis: Vozes, 2008.

GIL, L.; GUZMAN, M.; MORENO, E. **Caminando hacia la escuela que queremos**. TEMAS DE INFANCIA, núm. 32. Asociación de Mestres Rosa Sensat, 2013.

HERMANN, N. **Hermenêutica e Educação**. Coleção [o que você precisa saber sobre...] Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

HOYUELOS, A. La complejidad em la escuela infantil. In: HOYUELOS, A.; RIERA, M. A. **Complejidad y relaciones em educación infantil**. TEMAS DE INFANCIA, núm. 37. Octaedro: Asociación de Mestres Rosa Sensat, 2015.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. In: **Revista Brasileira de Educação**, 2002.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4.ed. trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MALAGUZZI, L. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

MARQUES, A. C. T. L. A Documentação Pedagógica no cotidiano da Educação Infantil: Estudo de caso em Pré-Escolas Públicas. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**. UFSC: Florianópolis, 2015.

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

OSTETTO, L. E. (org.) **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C.; PEDROSO, C. C. A.; PINTO, U. A. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, Mar. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815>> Acesso em: 28 Jan. 2018.

RIERA, M. A. Del mirar al observar. In: HOYUELOS, Alfredo; RIERA, Maria A. **Complejidad y relaciones em educación infantil**. TEMAS DE INFANCIA, núm. 37. Octaedro: Asociación de Mestres Rosa Sensat, 2015.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia**. 1999. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

SENNETT, R. **O artífice**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

STACCIOLI, G. **Diário do Acolhimento na Escola da Infância**. Campinas: Autores Associados, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAYLOR, C. “Interpretation and the sciences of man”. In: _____. **Philosophical papers**. v. 2: Philosophy and the human sciences. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

TODOROV, T. **A vida em comum**. Ensaio de Antropologia Geral. Campinas: Papyrus; Travessia do século, 1996.

RECEBIDO EM 31 DE JANEIRO DE 2018.

APROVADO EM 07 DE MAIO DE 2018.