

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LEONÍLIA DE SOUZA NUNES**

**ESCUTA SENSÍVEL DO PROFESSOR: UMA DIMENSÃO  
DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Brasília

2009

**LEONÍLIA DE SOUZA NUNES**

**ESCUITA SENSÍVEL DO PROFESSOR: UMA DIMENSÃO  
DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação na Área de concentração Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico, linha de pesquisa Aprendizagem e Mediação Pedagógica e eixo de interesse Educação Infantil da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fatima Guerra de Sousa.

Brasília  
2009

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Escuta Sensível do Professor: uma dimensão da qualidade da Educação  
Infantil**

**Leonília de Souza Nunes**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fatima Guerra de Sousa**

**Banca examinadora:**

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fatima Guerra de Sousa - Orientadora  
Faculdade de Educação da UnB**

**Prof. Dr. Roberto Antonio Penedo do Amaral – Membro Titular  
Fundação Universidade do Tocantins – Unitins**

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira – Membro Titular  
Faculdade de Educação da UnB**

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Norma Lúcia Neris de Queiroz – Membro Suplente  
Faculdade de Educação da UnB**

**DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.**

Esta dissertação foi aprovada pela seguinte banca examinadora:

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fatima Guerra de Sousa - Orientadora  
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília**

---

**Prof. Dr. Roberto Antonio Penedo do Amaral – Membro Titular  
Fundação Universidade do Tocantins – Unitins**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira – Membro Titular  
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Norma Lúcia Neris de Queiroz – Membro Suplente  
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília**

Brasília – DF, novembro de 2009.

## EPÍGRAFE

### *Escutatória*

*Rubem Alves*

*Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir. Pensei em oferecer um curso de escutatória, mas acho que ninguém vai se matricular. Escutar é complicado e sutil. Diz Alberto Caeiro que não é bastante não ser cego para ver as árvores e as flores. É preciso também não ter filosofia nenhuma. Filosofia é um monte de ideias, dentro da cabeça, sobre como são as coisas. Para se ver, é preciso que a cabeça esteja vazia. Parafraseio o Alberto Caeiro: Não é bastante ter ouvidos para ouvir o que é dito. É preciso também que haja silêncio dentro da alma. Daí a dificuldade: A gente não agüenta ouvir o que o outro diz sem logo dar um palpite melhor. Sem misturar o que ele diz com aquilo que a gente tem a dizer. Como se aquilo que ele diz não fosse digno de descansada consideração. E precisasse ser complementado por aquilo que a gente tem a dizer, que é muito melhor. Nossa incapacidade de ouvir é a manifestação mais constante e sutil de nossa arrogância e vaidade. No fundo, somos os mais bonitos. Tenho um velho amigo, Jovelino, que se mudou para os Estados Unidos estimulado pela revolução de 64. Contou-me de sua experiência com os índios: Reunidos os participantes, ninguém fala. Há um longo, longo silêncio. Vejam a semelhança. Os pianistas, por exemplo, antes de iniciar o concerto, diante do piano, ficam assentados em silêncio. Abrindo vazios de silêncio. Expulsando todas as idéias estranhas. Todos em silêncio, à espera do pensamento essencial. Aí, de repente, alguém fala. Curto. Todos ouvem. Terminada a fala, novo silêncio. Falar logo em seguida seria um grande desrespeito, pois o outro falou os seus pensamentos. Pensamentos que ele julgava essenciais. São-me estranhos. É preciso tempo para entender o que o outro falou. Se eu falar logo a seguir. São duas as possibilidades. Primeira: Fiquei em silêncio só por delicadeza. Na verdade, não ouvi o que você falou. Enquanto você falava, eu pensava nas coisas que iria falar quando você terminasse sua (tola) fala. Falo como se você não tivesse falado. Segunda: Ouvi o que você falou. Mas, isso que você falou como novidade eu já pensei há muito tempo. É coisa velha para mim. Tanto que nem preciso pensar sobre o que você falou. Em ambos os casos, estou chamando o outro de tolo. O que é pior que uma bofetada. O longo silêncio quer dizer: Estou ponderando cuidadosamente tudo aquilo que você falou. E, assim vai a reunião. Não basta o silêncio de fora. É preciso silêncio dentro. Ausência de pensamentos. E aí, quando se faz o silêncio dentro, a gente começa a ouvir coisas que não ouvia. Eu comecei a ouvir. Fernando Pessoa conhecia a experiência. E, se referia a algo que se ouve nos interstícios das palavras. No lugar onde não há palavras. A música acontece no silêncio. A alma é uma catedral submersa. No fundo do mar - quem faz mergulho sabe - a boca fica fechada. Somos todos olhos e ouvidos. Aí, livres dos ruídos do falatório e dos saberes da filosofia, ouvimos a melodia que não havia. Que de tão linda nos faz chorar. Para mim, Deus é isto: A beleza que se ouve no silêncio. Daí a importância de saber ouvir os outros: A beleza mora lá também. Comunhão é quando a beleza do outro e a beleza da gente se juntam num contraponto.*

A Deus, pelos cuidados e sabedoria.  
A meus pais, Cecília e Francisco, pela dedicação, pelo carinho, e pelo amor, e  
por tornarem possível a realização de mais um sonho em minha vida.  
E ao meu filho, Francisco Tiago, pelo seu olhar de pesquisador.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, o único e digno de toda honra e glória.

A minha orientadora, Professora Dr<sup>a</sup>. Maria de Fatima Guerra Sousa, escolhida de maneira toda especial por Deus! Que com sensibilidade, empatia e diálogo proporcionou-me momentos de aprendizagem durante a construção deste trabalho.

A Professora Dr<sup>a</sup>. Teresa Cristina Sirqueira Cerqueira pela sua escuta sensível.

Ao Professor Dr. Roberto Antonio Penedo do Amaral pelo inenarrável incentivo para que eu fizesse o mestrado.

A Professora Dr<sup>a</sup>. Norma Lúcia Neris de Queiroz pela participação no momento final desse trabalho.

A Fundação Universidade do Tocantins - Unitins pela concessão de bolsa de estudo essencial para a realização desta pesquisa.

As professoras e crianças, personagens da pesquisa, pela aceitação de minha presença no cotidiano da sala de aula.

A todos os profissionais da escola: professoras, diretora, secretária, supervisora, orientadora e demais funcionários pela aceitação e apoio em todos os momentos da pesquisa.

Aos colegas de trabalho da Unitins, pelas experiências compartilhadas que colaboraram significativamente na constituição desta pesquisa.

Aos meus queridos pais, Cecília e Francisco, pelo amor e carinho incondicional, por compreenderem minha ausência e, principalmente, por sonharem comigo a realização de mais uma etapa de minha vida acadêmica.

Ao meu querido filho, Francisco Tiago, por ter me permitido uma atitude de escuta sensível durante sua infância e que contribuiu no trilhar da minha profissão com um escutar, um ouvir e um olhar para as crianças da educação infantil. E a Cássia, minha irmã, que mesmo distante fisicamente, me deu apoio nos estudos.

E ao Victor Gabriel e Amanda, meus sobrinhos, que nos momentos de cansaço e desânimo durante a construção da dissertação me proporcionaram alegria com suas travessuras de criança.

Obrigada!

## SUMÁRIO

|   |      |
|---|------|
| <b>AGRADECIMENTOS</b>   | ii   |
| <b>LISTA DE FIGURAS</b>   | v    |
| <b>LISTA DE QUADROS</b>   | vi   |
| <b>LISTA DE ABREVIATURAS</b>                                      | vii  |
| <b>RESUMO</b>   | viii |
| <b>ABSTRACT</b>   | ix   |
| <b>INTRODUÇÃO</b>   | 1    |
| <b>CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO</b>                           | 5    |
| <b>1.1 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>                         | 5    |
| 1.1.1 Educação infantil: na trilha da qualidade                   | 5    |
| 1.1.2 Qualidade: conceituações                                    | 11   |
| 1.1.3 Dimensões e indicadores da qualidade na educação infantil   | 14   |
| 1.1.4 Prática pedagógica do professor na educação infantil        | 17   |
| <b>1.2 ESCUTA SENSÍVEL</b>  | 23   |
| 1.2.1 Trilha da escuta sensível na educação infantil de qualidade | 23   |
| 1.2.2 Escuta sensível   | 26   |
| 1.2.3 Papel da escuta sensível como prática na sala de aula       | 30   |
| 1.2.4 Relação professor-criança                                   | 34   |
| 1.2.5 Escuta sensível: dimensão da qualidade na educação infantil | 38   |
| 1.2.5.1 Sensibilidade   | 39   |
| 1.2.5.2 Espelhamento de sentimento                                | 40   |
| 1.2.5.3 Empatia   | 41   |
| 1.2.5.4 Diálogo   | 42   |
| <b>CAPÍTULO II – METODOLOGIA</b>                                  | 44   |
| <b>2.1 NATUREZA DA PESQUISA</b>                                   | 44   |
| <b>2.2 CRITÉRIOS E PROCEDIMENTOS</b>                              | 45   |
| 2.2.1 Análise documental  | 45   |
| 2.2.2 Observação participante                                     | 46   |
| 2.2.3 Conversas informais   | 48   |
| 2.2.4 Entrevista semiestruturada                                  | 48   |
| 2.2.5 Videogravação   | 49   |
| 2.2.6 Campo da pesquisa   | 50   |

|   |            |
|---|------------|
| 2.2.6.1 Dados gerais da instituição                 | 51         |
| <b>2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA</b>                | <b>57</b>  |
| <b>CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> | <b>61</b>  |
| <b>CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>           | <b>90</b>  |
| <b>REFERÊNCIAS</b>                                  | <b>94</b>  |
| <b>APÊNDICES</b>                                    | <b>99</b>  |
| <b>APÊNDICE I</b>                                   | <b>100</b> |
| <b>APÊNDICE II</b>                                  | <b>102</b> |
| <b>APÊNDICE III</b>                                 | <b>103</b> |
| <b>APÊNDICE IV</b>                                  | <b>104</b> |
| <b>APÊNDICE V</b>                                   | <b>105</b> |
| <b>APÊNDICE VI</b>                                  | <b>106</b> |
| <b>APÊNDICE VII</b>                                 | <b>107</b> |
| <b>APÊNDICE VIII</b>                                | <b>108</b> |
| <b>APÊNDICE IX</b>                                  | <b>109</b> |

## LISTA DE FIGURAS

|   |           |
|---|-----------|
| Figura 1. Escuta sensível: indicadores de qualidade da educação infantil. | <b>38</b> |
| Figura 2. Grupo de indicadores de qualidade delineados.                   | <b>39</b> |
| Figura 3. Fases dos processos de construção dos dados da pesquisa.        | <b>45</b> |

## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1. Distribuição dos alunos do 1º Período por sexo.  | 57 |
| Quadro 2. Distribuição das idades dos alunos do 1º Período.  | 57 |
| Quadro 3. Formação docente e tempo de atuação.   | 58 |
| Quadro 4. Organização das atividades diárias das crianças na escola.   | 59 |
| Quadro 5. Indicadores de qualidade relativos a escuta sensível do professor<br>no contexto da sala de aula da educação infantil. | 61 |

## LISTA DE ABREVIATURAS

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

MEC – Ministério da Educação e Cultura

CNE – Conselho Nacional de Educação

MIEIB - Movimento de Interfóruns de Educação Infantil no Brasil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

FUNDEF - Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

RNCEI – Referencial Nacional Curricular para Educação Infantil

DCNEI - Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Infantil

DMEI – Diretoria Municipal de Educação Infantil

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## RESUMO

O presente trabalho investigou a relação entre escuta sensível e a qualidade na educação infantil. Isto é, buscou-se entender como a escuta sensível de professoras pode contribuir para a construção de uma educação infantil de qualidade. Participaram da pesquisa duas professoras e 35 crianças do 1º Período de um Centro Municipal de Educação Infantil de Palmas-TO. No desenvolvimento do referencial teórico, trabalhou-se com Barbier; Blanco; Corrêia; Cerqueira; Dahlberg; Moss; Pence; Rogers; Sousa; Zabalza. A pesquisa foi de natureza qualitativa do tipo exploratória. A construção dos dados baseou-se em análise documental, observação participante, conversas informais, entrevista semiestruturada e videogravação. A análise e discussão dos dados foram desenvolvidas a partir de quatro indicadores criados especificamente para esse trabalho: sensibilidade, espelhamento de sentimento, empatia e diálogo. De acordo com os resultados, pôde-se concluir que a escuta sensível contribui para a qualidade na educação infantil, quando o professor observa as representações das crianças para comunicar suas idéias com seus pares, os seus sentimentos, o seu entendimento, a sua imaginação e suas observações, o que pode servir, para o docente, de referência para a tomada de decisões na sua prática no contexto da sala de aula, isso se dá por meio da sensibilidade, espelhamento de sentimentos, empatia e diálogo. Espera-se que este trabalho possa inspirar novas pesquisas sobre a escuta sensível do professor no contexto educacional, em uma perspectiva da educação infantil de qualidade.

**Palavras-chave:** escuta sensível; qualidade; educação infantil.

## ABSTRACT

This study investigated the relationship between sensitive listening and quality of early childhood education. This mean that aimed to understand how to listen carefully that the teachers can contribute to the building for a quality early childhood education. The participants were two teachers and 35 children of the 1st Period of a Municipal Center for Early Education of Palmas. In developing the theoretical framework, worked with Barbier; Blanco; Corrêia; Cerqueira; Dahlberg; Moss; Pence; Rogers; Sousa; Zabalza. The research was the qualitative exploratory type. The construction of the data was based on document analysis, participant observation, informal conversations and structured interviews. The analysis and discussion of the data were developed from four indicators designed specifically for this work: sensitivity, mirroring feelings, empathy and dialogue. According to the results, we concluded that sensitive listening contributes to the quality of early childhood, when the teacher looks at representations of children to communicate their ideas with their peers, their feelings, their understanding, their imagination and their comments, which can be used for the teaching of reference for making decisions in their practice within the classroom, it is through sensitivity, mirroring feelings, empathy and dialogue. It is hoped that this work will inspire new research on the sensitive listening teacher in the educational context, from the perspective of quality early of childhood education.

**Key words:** sensitive listening; quality; infantile education.

## INTRODUÇÃO

A busca e a efetivação de um programa de qualidade na educação infantil tornaram-se alvo de discussão entre pesquisadores, professores, pais e familiares das crianças. Esse fenômeno se evidencia, entre outros, pelo aumento do número de debates, estudos e pesquisas sobre o tema. No Brasil, merecem destaque algumas pesquisas específicas sobre a qualidade no contexto da educação infantil, em suas diversas dimensões, tais como: SEBASTIANI (1996), STOCCO (2001), NOVAES (2002), PEREIRA (2002), CHAVES (2004), BASSO (2004), GALVÃO (2005), CAPISTRANO (2005), FELIPE (2005), SILVA (2005), CORRÊA (2007), ARRUDA (2007), OLIVEIRA (2007), BENOIT (2008), MOURA (2009), RODRIGUES (2009), ALMEIDA (2009). Tem se buscado, cada vez mais, a qualidade dos serviços oferecidos pelas instituições de educação infantil e, de modo especial, atenta-se para a qualidade da prática pedagógica. Isto é, aquela que visa o crescimento, o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de zero a cinco anos.

Segundo Sousa (1998), entre outros aspectos, um programa de qualidade na educação infantil atinge os objetivos da família, das crianças e dos profissionais que ali estão, quando tem o compromisso com a satisfação das necessidades e interesses das crianças, envolve os pequenos cognitivamente e afetivamente em seu processo educativo e seduz com o desafio de aprender a aprender, ampliando gradativamente seus horizontes de possibilidades, desejos e realizações. Nessa perspectiva, para que haja um significado para essa qualidade, é preciso proporcionar um ambiente acolhedor, seguro e confortável para todos que nele convivem, e em especial, para as crianças, e, também, compartilhar as responsabilidades com os pais, o que cria vínculos de confiança entre os atores sociais que participam da vida escolar: as crianças, os profissionais da instituição, as famílias e a comunidade mais ampla.

É nesse contexto que a escuta sensível se insere como uma dimensão da qualidade na educação infantil. Em especial, a escuta sensível do professor no contexto da sala de aula, que segundo René Barbier, trata de

[...] um “escutar/ver” que toma de empréstimo muito amplamente a abordagem rogeriana em Ciências Humanas, mas pende para o lado da atitude mediadora do sentido oriental do termo. A escuta sensível apoia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes

e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos (“ou a existencialidade interna”, na minha linguagem) (2007, p. 94).

A atitude de escuta sensível na educação infantil, quando existente na prática pedagógica do professor no contexto da sala de aula, permite, entre outros, que a escola não seja mera transmissora de conteúdos, mas sim compromissada com a humanização, para que possa iniciar a modificar a realidade, visando à emancipação humana por meio da educação.

Entre os desafios de se conseguir uma educação infantil de qualidade está o de se conseguir a promoção de desenvolvimento e a participação de cada criança no seu processo educativo, bem como o de se garantir a igualdade de oportunidades. Ao se considerar a qualidade da educação infantil e os seus desafios, há de se considerar as suas várias dimensões: as vinculadas aos valores, à afetividade e à satisfação dos usuários da instituição (ZABALZA, 1998); as relacionadas ao ambiente físico; à proposta pedagógica; à interação família-escola; à equipe de profissionais: à formação, qualificação e estabilidade dos docentes; à atenção individualizada e à rotinas e a alimentação (SOUSA, 2006); as imbricadas à formação específica do profissional da educação infantil (ALMEIDA, 2009) e a organização dos espaços (MOURA, 2009), entre outras.

Dentre essas dimensões, no contexto da educação infantil de qualidade, o estudo da escuta sensível se torna relevante tanto em si, quanto pelo fato de não se ter, no Brasil, um estudo específico sobre isto.

Como surgiu o desejo desta pesquisa? De várias coisas, a começar pela observação que fiz, durante vinte anos, nas escolas que atuei como professora de classes de pré-escola e primeira série do ensino fundamental (hoje, primeiro ano). Chamou-me a atenção as atitudes dos meus alunos e como eu precisava compreender cada situação para atender a cada necessidade. A cada ano, apaixonava-me por cada “rostinho” de criança que entrava na minha sala e ficava na minha companhia durante quatro horas por dia. Ali se criava vínculos afetivos, havia aprendizagens, por meio da sensibilidade e empatia. Frustrava-me quando não conseguia compreender determinadas dificuldades das crianças. Minhas salas de aula foram sempre ao lado das salas do maternal e jardim. Delas, sempre se ouvia uma falação constante das crianças. Às vezes alegria, às vezes choro, às vezes diálogos ou silêncio entre elas e professoras. Vozes ecoavam. Muitas vezes eram falas de sua vida familiar e de seu mundo imaginário. Depois, no mestrado, entrei em contato com textos sobre a qualidade na educação infantil e a relevância de sua dimensão teórica e prática. A união da minha história e

inquietação profissional com o tema da qualidade na educação infantil fez surgir o problema dessa pesquisa. Isto é, buscar respostas para a pergunta: “Qual a relação entre escuta sensível e a qualidade na educação infantil?”

A partir dessa indagação, surgiu o objetivo geral desse trabalho: analisar a relação entre escuta sensível e a qualidade da educação infantil. Na construção desse objetivo outras questões relacionadas surgiram e passaram a ser objetivos específicos, conforme descritos a seguir:

| Questão  | Objetivos específicos  |
|--|--|
| 1- Há escuta sensível na relação professor-criança na educação infantil?                                       | → Analisar a escuta sensível na relação professor-criança na educação infantil;                                      |
| 2- Qual a concepção do professor da Educação Infantil sobre a qualidade da educação infantil?                  | → Identificar a concepção do professor sobre a qualidade da educação infantil;                                       |
| 3- Qual a concepção do professor sobre a escuta sensível e a sua relação com a qualidade na educação infantil? | → Identificar a concepção do professor sobre a escuta sensível e a sua relação com a qualidade na educação infantil. |

A presente pesquisa foi realizada na sala do 1º Período em um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, de Palmas, capital do estado do Tocantins. Participaram da pesquisa 35 crianças e duas professoras.

Além da inexistência de estudos sobre o tema, como já mencionado, vários outros fatores justificaram o desenvolvimento dessa pesquisa. Um deles diz respeito à relevância educacional da educação infantil. Outro é a indispensável atuação dos professores na construção de uma sólida base educacional para as crianças, desde a mais tenra idade. Como se sabe, os professores estão em uma posição privilegiada e, ao mesmo tempo, de extrema responsabilidade nesse processo. No contato diário com as crianças, são eles os principais protagonistas e mediadores da cultura e dos saberes escolares, o que requer uma docência de qualidade, que supõe uma atitude cotidiana de escuta sensível. Portanto, há de se ter, necessariamente, um fazer pedagógico consciente e eficaz, capaz de gerar a qualidade educacional almejada. O professor necessita saber sentir o mundo afetivo, imaginário e cognitivo da criança para poder compreender melhor as suas atitudes e seus comportamentos. Tal postura demonstra uma presença consciente diante da

criança no contexto escolar. Escutar as crianças, em sala de aula, é atendê-las em suas necessidades e potencialidades e mudar atitudes, sempre que necessário.

Este trabalho foi organizado em quatro capítulos. No primeiro é apresentado o referencial teórico do trabalho. Nele se faz e uma discussão da qualidade na educação infantil e sobre a sua construção a partir da prática pedagógica do professor da educação infantil e, em seguida, o foco passa a ser a escuta sensível, na perspectiva de uma educação infantil de qualidade. O segundo capítulo refere-se à metodologia do trabalho. Nele apresenta-se a natureza da pesquisa, os critérios, estratégias metodológicas e os procedimentos usados.

O terceiro capítulo refere-se à análise e discussão dos dados, a partir de cada indicador da escuta sensível. Os indicadores construídos para essa pesquisa são: sensibilidade, espelhamento de sentimento, empatia e diálogo.

Por fim, no quarto capítulo, encontram-se as considerações finais, em que há uma discussão sobre os resultados da pesquisa e a evidência de que a escuta sensível contribui para a qualidade na educação infantil, bem como quando é que o professor tem atitudes de escuta sensível em sala de aula. E, ainda, apresenta-se algumas recomendações.

## CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO

### 1. 1 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

#### 1.1.1 Educação infantil: na trilha da qualidade

A qualidade da educação infantil para crianças de 0 a 5 anos de idade tem sido alvo de estudos e discussões no cenário mundial da educação. Essas discussões apontam, entre outros, para a necessidade de se estabelecer critérios ou indicadores para essa qualidade.

No Brasil, a acelerada urbanização e industrialização nos grandes centros no início do século XX, trouxeram transformações socioeconômicas e culturais provocando mudanças na estrutura tradicional das famílias brasileiras. A necessidade de contribuir para a sobrevivência da família levou as mães, independentemente, de sua origem social, a trabalhar fora de casa. Com a sua progressiva inserção no mercado de trabalho, surgiu a necessidade de se criar instituições que cuidassem dos seus filhos pequenos. Foi nesse cenário que o atendimento público às crianças ganhou, de forma estrutural e ideológica, um caráter de finalidade social, o de atender, principalmente, às crianças provenientes das famílias pobres, já que as mães operárias não tinham com quem deixar seus filhos em casa, visto que os filhos das famílias com melhores condições tinham acesso às creches privadas.

Oliveira (2005) afirma que muitas mães buscaram soluções alternativas, como a de recorrer a outras mulheres, que não trabalhavam fora, para cuidar de seus filhos a um módico pagamento. Essas mulheres eram chamadas de “criadeiras”. Porém, o atendimento por elas oferecido foi considerado extremamente inadequado, por ocasionar acréscimo na mortalidade infantil, devido a falta de condições de higiene e pelos problemas psicológicos surgidos com a separação abrupta das crianças de sua família. A necessidade da oferta de atendimento aos filhos das mulheres operárias estava ligada, portanto, à situação imposta pela nova ordem econômica e social brasileira.

Muitos empresários, pressionados pelos movimentos organizados dos operários por meio dos sindicatos, foram mudando, aos poucos, suas políticas de empregabilidade, outorgando certos benefícios sociais aos trabalhadores, pensando no aumento de sua produtividade: constroem vilas operárias, clubes esportivos e, em certos lugares, fundaram creches e escolas maternas para os filhos dos operários.

Segundo Oliveira (2005), somente em 1923 é que aparece a primeira regulamentação a propósito do trabalho da mulher. Essa presumia a criação de creches e de salas de amamentação perto do recinto de trabalho.

Na década de 70, teorias educacionais estadunidenses e européias contribuíram para explicar o chamado fracasso escolar das crianças pobres, em termos da atribuída “privação cultural” vivida por elas. Várias discussões começaram a emergir trazendo conceitos como o de carência, marginalização cultural e educação compensatória. Essas idéias acabaram por influenciar na elaboração de políticas públicas para a educação infantil. A chamada educação compensatória passou a ser uma prática voltada para o atendimento, em pré-escolas públicas, de crianças de segmentos sociais menos favorecidos, na tentativa de “remediar” suas carências e com o objetivo de estimular, precocemente, o processo de alfabetização das crianças, num modelo assistencialista de educação.

Tal modificação trouxe à tona, cada vez mais, outra preocupação – a da qualidade do atendimento dessas instituições. No início, esse debate não era posto, vez que o modelo de atendimento era higienista, filantrópico e assistencial. No final dos anos 70 e 80, emergem um novo olhar sobre o atendimento das crianças pequenas. Nesse período surgem movimentos de bairro e sindicatos nas grandes cidades lutando para o acesso dessas crianças às creches; grupos de profissionais da educação propondo novas diretrizes legais; as prefeituras criam e/ou ampliam as creches e pré-escolas (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006).

Para essas autoras, pesquisas a respeito das condições de funcionamento dessas instituições, sobretudo creches ligadas aos órgãos de bem-estar social, revelaram a baixa qualidade do atendimento, incluindo a estrutura física dos prédios, a inexistência de material pedagógico, a falta de formação adequada dos professores, a inexistência de projetos pedagógicos e a falta de diálogo com as famílias. Mediante essas descobertas, o foco das discussões passou a ser a criança. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 torna-se um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança brasileira que passa a ter direito à educação em creches e pré-escolas, citado em seu artigo 208, inciso IV. Isso decorre da atuação de grupos ligados à universidade e de educadores que buscaram mostrar a legisladores e administradores a relevância da garantia de um nível de qualidade para creches e pré-escolas. Estes princípios, em sua maioria, constam da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - 9.394/96. Com a LDB, a educação infantil passa a ser considerada como a primeira etapa da educação básica. As

creches passam a ser responsáveis pelo atendimento a crianças de 0 a 3 anos. As crianças de 4 a 6 seriam atendidas na pré-escola.

Com essas mudanças na educação infantil na LDB, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação elabora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999), como documento norteador das propostas curriculares e projetos pedagógicos, no que se refere ao cuidado e educação, tendo em vista a qualidade no atendimento à criança na educação infantil. Seus conteúdos referem-se à organização, à articulação, ao desenvolvimento e à avaliação de suas propostas pedagógicas.

Outro ponto relevante da qualidade na educação infantil refere-se à formação específica dos profissionais da educação infantil que, preferencialmente, deve ser em nível de graduação. E em casos da inexistência desse profissional com essa formação, é permitida a contratação com formação mínima, curso de magistério em nível médio.

Porém, essa mesma Lei é omissa quanto ao financiamento da educação infantil. No ano da elaboração da LDB, foi criado o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF, os recursos tiveram duração de 10 anos, vigorando de 1996 a 2006, sendo obrigação do Ministério da Educação e Cultura - MEC redistribuir as verbas destinadas à segunda etapa da educação básica e valorização do magistério entre os estados e municípios. Contudo, o FUNDEF não assegurava recursos específicos para a educação infantil.

Com a criação do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB, surge por meio de movimentos diversos de pressão social, outros níveis e modalidades de ensino, como, por exemplo, a educação infantil, o ensino rural, a educação indígena, a educação especial e o ensino profissionalizante, que não contavam com recursos federais, passaram a ser contemplados também por esse recurso financeiro.

Assim como o FUNDEF, o FUNDEB é um fundo de origem contábil, constituído de recursos provenientes das esferas Federal, Estadual e Municipal, instituído pela Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Medida Provisória n. 339, de 28 de dezembro de 2006, que, em junho de 2007, foi transformada na Lei n. 11.494. A implementação do FUNDEB vem acontecendo de forma gradativa até 2009. Dessa forma, com a instituição do FUNDEB, a educação infantil passou a contar com recursos próprios, implicando na criação de possibilidades reais do desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade. Esse foi um avanço significativo para uma educação infantil de qualidade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) contribuiu para o reconhecimento de que crianças são indivíduos com características específicas de desenvolvimento, como cidadãs. Por extensão podemos esperar que a criança tenha direito ao afeto, ao querer, ao brincar, ao conhecer, a opinar e a sonhar. Segundo, são os subsídios do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF esta é uma legislação avançada na área do direito da criança e adolescente, pois enfatiza a vida, a educação, a saúde, a proteção, a liberdade, a convivência familiar e o lazer.

Na garantia dos direito de uma educação infantil de qualidade, Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009a) são elaborados com objetivo abordar problemas concretos observados em creches e as dificuldades que as equipes de educadores leigos enfrentavam em seu cotidiano, sendo comum à maioria das instituições que atendem crianças de classes populares. O segundo Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil (1998), organizado pelos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, teve como objetivo nortear as regulamentações a serem adotadas pelos conselhos para autorizar e orientar o funcionamento das instituições. Esse se compõe de textos que abordam os aspectos do espaço físico, saúde, formação pessoal, e outros (CAMPOS, FÜLLGRAF & WIGGERS, 2006).

No final dos anos 90, dois outros importantes documentos foram publicados pelo MEC, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (1998a), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (1998b). No DCNEI constam os princípios de igualdade, de equidade e outros, é um documento do Conselho Nacional de Educação – CNE. O RCNEI e o DCNEI foram construídos a partir do entendimento de que crianças pequenas necessitam de um atendimento que assegure o seu crescimento, desenvolvimento e aprendizagem de forma saudável e com qualidade. O RCNEI foi elaborado com o objetivo de

[...] servir como um guia de reflexão para os profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. Ele é fruto de um amplo debate nacional, do qual participaram professores e diversos especialistas que contribuíram com conhecimentos provenientes tanto da vasta e longa experiência prática de alguns, como da reflexão acadêmica, científica ou administrativa de outros. O Referencial é composto por três volumes que pretendem contribuir para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de práticas educativas, além da construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e de seus familiares nas diferentes regiões do país (BRASIL, 1998a, p.9).

Em si, as Diretrizes não tem o poder garantir o atendimento a todas as crianças de 0 a 6 anos, nem assegurar a qualidade desse atendimento.

Entre os movimentos sociais de pressão por creches públicas, surge a articulação dos Fóruns de educação infantil regionais e os Movimentos dos Interfóruns municipais e nacional, isso se deu por meio do Movimento de Interfóruns de Educação Infantil no Brasil MIEIB, tendo como um dos objetivos a criação a discussão sobre os financiamentos e os programas de formação de professores para atuarem em creches e pré-escola.

A Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, traz um novo impacto no atendimento educacional das crianças de 6 anos, em especial no artigo 5, que dispõe a duração do ensino fundamental de 8 para 9 anos. Isso significou a obrigatoriedade de matrícula das crianças de 6 anos de idade nesse segmento. Exigindo da sociedade e dos movimentos um olhar crítico e reflexivo. Tal inclusão visa assegurar um tempo mais longo de convívio escolar, com maiores oportunidades de aprendizagem.

A trajetória da educação infantil tem demonstrado uma longa caminhada até o seu reconhecimento legal e a conquista cada vez mais de seu espaço. Mas ainda há muito o que se discutir e fazer. Num Brasil de desigualdades regionais e sociais, há que se criar estratégias para oferecer respostas à problemática da sociedade, da família e de suas crianças, entendendo-se que a criança se encontra em processo de desenvolvimento de todas as suas dimensões humanas: afetiva, social, cognitiva, psicológica, espiritual, motora, sexual, lúdica e expressiva.

Avanços nas pesquisas sobre a importância da educação infantil na vida da criança e da qualidade dessa oferta influem na elaboração de novos documentos oficiais. Em 2006, o MEC elaborou, em um dos volumes, documento relativo à qualidade na educação infantil: os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006a), que incluem aspectos relativos a proposta pedagógica, gestão, professores e demais profissionais, interação entre os profissionais, professores e gestores, e infraestrutura.

Em maio de 2009, o MEC publicou os Indicadores da Qualidade da Educação Infantil, elaborado sob a coordenação conjunta do MEC, por meio da Secretaria da Educação Básica, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da Undime e do Unicef (BRASIL, 2009b). Trata-se um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil, por meio de um processo participativo e acessível a toda a comunidade. Essa autoavaliação deve levar em consideração sete dimensões de análise: o planejamento institucional, multiplicidade de experiências e linguagens, interações, promoção da saúde, qualidade dos espaços, materiais mobiliários, formação e condições

de trabalho dos professores e demais profissionais, cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. É esperado que isso contribua para que essas instituições busquem práticas educativas que respeitem os direitos essenciais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática.

É nesta trilha que a educação infantil tem construído a sua história, do assistencialismo à luta pelos direitos das crianças a uma educação infantil pública de qualidade para todos. É nessa teia que o sentido da qualidade da educação infantil se aproxima cada vez mais do desenvolvimento humano e da vida, dos atores sociais e das instituições de educação infantil. Porém há muito ainda que se fazer, e um dos passos mais importante tanto da sociedade, dos pais, das instituições é saber qual é o significado de qualidade e quais os caminhos para se aproximar dessa qualidade.

Em um programa de qualidade na educação infantil, os profissionais envolvidos estão comprometidos com valores éticos e uma formação continuada de qualidade. Preocupam-se em entender como as crianças aprendem e o que elas precisam aprender para que possam estruturar um currículo que promova o seu desenvolvimento integral. Suas propostas estão direcionadas a promoção dos conhecimentos, habilidades e valores. Planejam experiências de aprendizagem selecionando estratégias adequadas e materiais, organiza-os de acordo com os interesses e necessidades das crianças. Por fim, proporcionam às crianças oportunidades que possam desenvolver as áreas que as compõem como seres humanos.

Num programa de qualidade, o envolvimento da família é essencial. A família é a principal e a mais permanente influência no desenvolvimento das crianças. Cabe às famílias reconhecerem o valor que a educação infantil de qualidade tem no desenvolvimento integral de seus filhos. Isto inclui, entre outras ações, participar da construção da proposta pedagógica da instituição que seus filhos freqüentam, participar de reuniões convocadas pelos gestores e professores, preocupar-se, constantemente, com o progresso de seus filhos em cada uma das áreas do seu desenvolvimento.

Quanto às instituições, um programa de educação infantil de qualidade tem, entre as suas responsabilidades, a efetivação do reconhecimento social da atenção à infância como um direito das crianças e de suas famílias.

### **1.1.2 Qualidade: conceituações**

De certa forma, a compreensão da qualidade traz certa tranquilidade e confiança para as pessoas, pois é uma forma de enfrentar a incerteza, a complexidade e os riscos

que caracterizam a vida no mundo de hoje. A esse processo Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 126) chamam de discurso da qualidade, argumentando que

O “discurso da qualidade” nos oferece confiança e tranquilização, transmitindo a perspectiva de que certa pontuação ou o simples uso da palavra “qualidade” significa que algo merece confiança, que é realmente bom. Na verdade, uma das maravilhas de uma época cínica é a confiança e a credibilidade atribuídas aos números ou a outras formas de avaliação, como se números, estrelas ou qualquer outro símbolo usado devessem, por sua simples existência, representar a realidade (assim como podemos terminar acreditando que o mapa é a mesma coisa que o mapeado ou o nome é a mesma coisa que o nomeado) – em vez de ser um símbolo cujo significado só pode ser atingido através da reflexão e do julgamento críticos.

Analisando do ponto de vista etimológico, Blanco (2007) diz que o termo qualidade provém do latim *qualitas*, que significa propriedade inerente a uma coisa que permite apreciação como igual, melhor ou pior que as restantes de sua espécie. Peralta (2000) (*apud* Blanco 2007, p. 131), afirma que a qualidade da educação compreende

[...] um conjunto de propriedades distintivas, dinâmicas e relevantes da educação que permitem valorizar e normatizar o desejado, tanto no geral da proposta como em específico, a operacionalizar em certos padrões orientadores, ao ser construído com a participação dos diferentes atores envolvidos em contextos diferentes, adquire uma dimensão de particularidade e de maior flexibilidade, mas que ao ser contrastada com outras experiências, evidencia incluir aspectos essenciais de todo ato educativo.

Ainda conforme Blanco (2007), essa definição é bastante extensa para que possa ser assumida em diversos contextos, porém é necessário que, ao ser acolhida como adequada, se tenha clareza sobre alguns aspectos que a envolvem. É imprescindível examinar qual é a filosofia da educação, que tipo de homem se quer educar e quais as implicações das ações dessa esfera educativa é preciso realizar para consolidar os ideais. Ainda, há de se considerar que o conceito de qualidade é relativo e deve responder a uma concepção filosófica de educação e ser construído nos próprios contextos socioculturais em desenvolvimento.

A avaliação da qualidade na educação não deve ficar somente no plano de seus planejadores e executores de políticas e estratégicas. Ainda segundo Blanco, é imprescindível que todos os envolvidos no processo participem (famílias, pais, comunidade e crianças) embasados na concepção de proteção integral à infância e no respeito às suas características.

Segundo Sousa (1998) o conceito de qualidade decorre de uma série de fatores que se entrelaçam, começando com a natureza ambígua, multidimensional e subjetiva do seu próprio termo. Visto que, em si, a qualidade é um processo complexo, multidimensional e em permanente construção. Para a autora, falar em qualidade,

É fazer referência à ética e a valores, estabelecer um conjunto de idéias, de sentimentos, de crenças e de atitudes, esforços e objetivos comuns. É, igualmente, explicitar critérios e indicadores. É se estar permanentemente aberto às críticas, às mudanças e ao aperfeiçoamento (SOUSA, 1998, p.6).

Assim, a autora faz uma reflexão de que o conceito de qualidade vai depender dos valores, crenças, atitudes e sentimentos de um determinado grupo, de um determinado tempo e contexto de uma dada sociedade. Enfatiza ainda, que a qualidade é uma busca constante de diálogo com os atores sociais que a constroem, para que se chegue a um consenso do que realmente acreditam ser um programa de qualidade para a educação infantil.

Corrêa (2003) ressalta que qualidade não se traduz em um só conceito, universal e absoluto, de tal modo que os diferentes campos da sociedade e diferentes políticas educacionais podem tomá-lo de modo absolutamente diverso. Pode-se afirmar que o conceito de qualidade é relativo porque se baseia em valores e crenças, envolve subjetividade e é passível de muitas interpretações.

Qualidade na educação deve se configurar como processo democrático, contínuo e permanente, devendo ser constantemente revisado e contextualizado no espaço e no tempo, para que se possa estabelecer um caminho participativo, dinâmico, valorativo e situado, envolvendo as crianças, pais e profissionais da instituição.

De acordo com Corrêa (2003), a conceituação é importante, porém mais importante é o processo de discussão, do qual todos devem estar envolvidos, pais, famílias e educadores. Mas, não podemos somente ficar no âmbito técnico, o da excelência, para além desse, o conceito de qualidade deve ser visto pelo âmbito filosófico: é o campo de opções e não como a verdade absoluta. Assim, pode-se afirmar que qualquer conceito de qualidade não é neutro e que implica escolhas, quando se adota o eixo da qualidade para avaliar a oferta de educação infantil, é preciso fazer escolhas para elaborar critérios de acordo com o contexto, para nortear essa avaliação. Corrêa conclui em suas discussões que, no conceito de qualidade, deve-se ter clareza de que se trata de “qualidades” e não da qualidade.

Outra consideração importante vinculada a ideia de qualidade e interessante refletir sobre, é que a qualidade pode ser analisada como conceito geral referido a política

educativa, pode aplicar-se a análises de uma intervenção concreta e direta, e dizer, a qual tipo de educação que afeta realmente as crianças. Segundo Zabalza (98, p.7) “a noción política de la calidad por su naturaleza extensiva y general acaba contaminada por los aspectos materiales de las iniciativas y, a veces incluso, por su mera existencia”.

Para Sousa (2006, p.97), a qualidade na educação infantil está ligada “ao desenvolvimento humano e à vida”. Nesse sentido, o atendimento de crianças de 0 a 5 anos em instituições educativas toma uma dimensão específica. Tal atendimento deve pautar-se na busca pela qualidade da oferta educativa para esses pequenos cidadãos. Nessa perspectiva, não basta assegurar vagas para as crianças em creches e pré-escolas. Faz-se necessário que se ofereça um atendimento que venha ao encontro de suas reais necessidades, entre outras coisas. A qualidade na educação infantil deve ter como princípios norteadores valores, afetividade e satisfação dos participantes no processo.

No que se refere especificamente à criança,

[...] a qualidade em educação infantil é, antes de tudo, a criação de condições necessárias para que a criança efetivamente se desenvolva, aprenda e caminhe na direção da autonomia e do exercício pleno da cidadania, com alegria e prazer. A qualidade se traduz em oportunidades diversificadas para que cada criança cresça, aprenda e se desenvolva a partir da nossa interferência criteriosamente planejada e desenvolvida e permanentemente avaliada (SOUSA, 1998, p.6).

Uma educação infantil de qualidade, além de trabalhar aspectos, sociais e afetivos, necessários para garantir as demais aprendizagens, deve nortear seu trabalho para o desenvolvimento da autonomia da criança. A criança autônoma é aquela com competência de construir as suas próprias regras e meios de ação, que sejam flexíveis e possam ser negociadas com seu professor e com seus pares, ou seja, “a autonomia é a capacidade que a criança tem para realizar suas atividades, construindo assim sua identidade própria, com iniciativa e empatia com outras crianças e o adulto” (VIEIRA, 2009, p.6).

Para Sousa (2006), a qualidade do atendimento na educação infantil, se justifica pela produção de resultados positivos. Isto é, aqueles que podem contribuir para o crescimento, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Portanto, um programa de qualidade, de acordo Sousa, precisa

[..] significar um ambiente acolhedor, seguro e confiável para todas as crianças. Um local onde cada uma delas possa se sentir, segura,

protegida, amada, aceita e feliz. Nesse programa não há espaço para descuidos, abandonos ou negligências por parte dos adultos que nele trabalham. Pelo contrário, o que há é um interesse explícito pelo bem-estar e segurança das crianças e um profundo respeito às individualidades, associadas a um planejamento de ações integradas que possam contribuir, positivamente, para que elas se desenvolvam e aprendam, de forma saudável e contínua (2006, p.123-124).

Para que de fato se possa avaliar um programa de qualidade, é necessário estabelecer indicadores, a partir da realidade em que está inserida a instituição infantil, dando especial atenção aos referenciais teórico-metodológicos e às singularidades sócio-histórico-culturais das crianças e de suas famílias.

### **1.1.3 Dimensões e indicadores da qualidade na educação infantil**

Para Sousa (2006), a qualidade na educação infantil sugere a integração de vários fatores ou dimensões. A qualidade é vista como um processo dinâmico e, ao mesmo tempo, um produto que exige desempenho coletivo, troca de ideias, valores, compromisso, ações e decisões. A qualidade, nessa perspectiva, deve ser vista e analisada como um processo que só se consegue a longo prazo. Visto que o próprio processo é importante em si mesmo, fornece oportunidades aos envolvidos num mesmo interesse a trocarem ideias e expectativas, para perceberem novas maneiras de ver, compreender, e identificar pontos de vista comuns e áreas de divergências.

Ainda segundo Sousa (2006), as dimensões da qualidade da educação infantil devem ser negociadas, definidas e consideradas pelos atores sociais que a constroem, portanto, ela depende deles. Isto é: pais, professores, comunidade, crianças e gestores com responsabilidade segundo seus papéis e a união de forças na busca da qualidade. Essa qualidade só será maior quanto maior forem as interações, individuais e grupais, que representem, principalmente, os interesses das crianças, o que elas estão aprendendo, planejando, pensando, brincando.

Os indicadores de qualidade são norteadores e, portanto, indispensáveis para a sua observação e a avaliação. No contexto da educação infantil, esses, necessariamente, estão pautados nos direitos, na equidade, na pertinência e na relevância da primeira infância, e ainda, em certas características desejáveis do contexto escolar, entre outros. Esses indicadores uma vez avaliados possibilitam apreciação e tomada de decisões na melhoria da qualidade da escola infantil, tornando-a espaço de satisfação e realização dos seus profissionais, pais e crianças. A definição de indicadores permite um

monitoramento de forma que se possa, também, estabelecer uma política permanente de melhoria ou permanência da qualidade.

Para Zabalza (1998), as discussões sobre qualidade na educação infantil devem partir do desafio em compreender três dimensões básicas: a vinculada aos valores, à afetividade e à satisfação dos usuários da instituição. Segundo o autor, essa identificação facilitará no esclarecimento do conceito de qualidade quando for utilizado como parâmetro de análise de diferentes aspectos da vida social.

A primeira dimensão está na qualidade vinculada aos **valores**. Em outras palavras, atribui-se qualidade às atitudes respondentes dos indivíduos quando elas vêm ao encontro dos valores vigentes na instituição a que estão inseridos.

A segunda refere-se à qualidade vinculada à **efetividade**. Essa perspectiva confere qualidade à instituição que alcança êxito no desenvolvimento de suas atividades, conseguindo resultados visados com eficiência e eficácia.

A terceira dimensão refere-se à qualidade vinculada à **satisfação dos usuários da instituição**. Essa dimensão está relacionada ao entendimento de que a qualidade de vida deve estar presente de maneira permanente no espaço institucional.

Zabalza (1998) justifica que, ao se aplicar o conceito de qualidade à educação, esses três aspectos devem ser observados de forma complementar. Portanto, quando se evidencia a presença dessas três dimensões, podemos afirmar que estamos diante de uma instituição de educação infantil de qualidade, possuidora de um programa educacional de qualidade, de recursos pedagógicos educativos de qualidade e, por fim, de um quadro de professores que, mediante suas ações teórico-práticas, realiza um trabalho de qualidade.

Um clima de trabalho satisfatório, segundo Zabalza (1998), ou seja, a satisfação de todos dentro e fora da instituição infantil é o termômetro de que, de fato, a organização do trabalho pedagógico está acontecendo com qualidade e isso pode ser percebido por meio de uma avaliação constante.

Para Sousa (2006), a instituição, a família e a sociedade devem identificar e avaliar os indicadores de qualidade da educação infantil, a partir de algumas dimensões: ambiente físico; proposta pedagógica; interação família-escola; equipe de profissionais: formação, qualificação e estabilidade dos docentes; atenção individualizada e rotinas; e alimentação.

A dimensão que se refere ao **ambiente físico** sinaliza que se deve observar na instituição o tamanho do espaço da sala de aula; a área de lazer; a higiene; a iluminação; a segurança; a climatização; se há espaços para as atividades livres; se é agradável o

visual físico; se a mobília é adequada à idade das crianças; se os banheiros estão com vasos e pias de acordo com a faixa etária. Necessariamente, o ambiente da instituição infantil deve ser acolhedor e aconchegante para que possam ser desenvolvidas atividades variadas que estimulem o desenvolvimento da criança nos aspectos físico, emocional, afetivo e cognitivo.

No que diz respeito à dimensão da **proposta pedagógica**, aquela autora ressalta que o interessante é a clareza da filosofia e do modelo teórico-metodológico adotado, a coerência entre eles, pois o discurso e a prática devem andar sempre juntos.

Quanto à dimensão **interação família-instituição**, a participação e o diálogo entre instituição e família precisam ser constantes e devem acontecer de maneira clara, aberta e coerente. A relação instituição-família, na perspectiva da cooperação, é essencial para que de fato possa ocorrer um atendimento das necessidades das crianças. Essa dimensão deve considerar e avaliar a coerência existente entre os objetivos educacionais, os valores, as crenças e os conhecimentos dos traços culturais gerais das famílias.

Outra dimensão destacada é a **formação, a qualificação e a estabilidade dos docentes**. A prática pedagógica dos profissionais da instituição infantil deve ser reflexiva e crítica, pautada por uma atitude de pesquisa, mediante a constante observação do cotidiano da instituição. Essa atitude possibilitará, quando necessário, a busca de mudanças de ações que atendam às exigências educacionais, afetivas e sociais das crianças na instituição.

As dimensões **atenção individualizada e rotinas** referem-se ao respeito à diversidade, valorização da cultura individual, crenças e a os conhecimentos cotidianos das crianças em sua relação aos conhecimentos educacionais. A rotina das atividades de alimentação, de higiene e de repouso evidencia a maneira contextualizada e sistematizada como deve ocorrer o trabalho pedagógico, visando ao crescimento, ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças.

Por fim, no que diz respeito dimensão **alimentação**, é necessário que as famílias das crianças conheçam o local de armazenagem, a manipulação, o preparo e conservação dos alimentos e avaliem suas condições de higiene.

A atenção especial dada a essas dimensões, referidas por Sousa (2006), diminui a ansiedades, inseguranças e dificuldades das famílias com relação ao atendimento que suas crianças estão tendo, isso se dá porque conhecem e confiam na instituição que acolhe seus filhos.

Moura (2009) estudou a qualidade da educação infantil, enfocando a dimensão da organização do espaço. Para a autora, essa contribui para a qualidade da educação infantil, quando ela propicia o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, por meio da oferta de ambientes diversificados, desafiadores e convidativos que estimulem a imaginação, as vivências lúdicas e as diversas relações saudáveis das crianças com os objetos, com seus colegas e com os adultos.

Outra dimensão dessa qualidade é a formação específica do professor estudada por Oliveira (2007) e Almeida (2009). Essas pesquisadoras argumentam que a formação específica do professor da educação infantil contribui, de forma significativa, para a qualidade da educação infantil, pois isto o deixa cada vez mais preparado para tomar decisões sobre o que, por que, quando e como trabalhar melhor o currículo e selecionar atividades adequadas às especificidades das crianças da educação infantil.

#### **1.1.4 Prática pedagógica do professor na educação infantil**

Se em si o conceito de qualidade é alvo de discussões, tende-se a uma unanimidade no que se refere à formação dos professores como uma de suas dimensões básicas. Não há melhoras nos programas escolares infantis, sem que essas dependam da interferência dos professores. Eles são os responsáveis pelo cuidado e a educação em benefício das crianças na educação infantil. A sua formação continuada deve ser um compromisso contínuo do professor, de forma individual ou coletiva, sem o que fica difícil a melhoria de suas habilidades e competências. É preciso que ele decida-se pela sua formação e busque melhores cursos para participar, ao longo de sua vida profissional.

Ao se falar em formação dos professores, é preciso pensar na inicial e na continuada. A primeira se refere àquela obtida em curso superior, preferencialmente em cursos específicos para ser professor de educação infantil. A continuada refere-se ao processo geral de formação que se dá por meio de cursos de aperfeiçoamento e de formação em serviço, como por exemplo, pós-graduação, participação em fórum, estudos em reuniões pedagógicas, etc. A formação em serviço também se inclui nesse processo, quando se tem uma prática refletida. Quando o professor leva a sério a sua formação continuada, a sua prática pedagógica está sempre atualizada, o que beneficia o processo de desenvolvimento integral das crianças.

No que se refere à formação continuada do professor, Sousa (2006) argumenta que dois pontos são importantes e precisam ser considerados. Em primeiro lugar, deve-se estabelecer, de maneira clara e definida, qual deve ser o papel formador da prática

pedagógica, ponto essencial ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor e ao seu projeto de educação permanente. Em segundo lugar, o professor é quem estabelece a ligação entre o conjunto de fatores essenciais a uma educação infantil de qualidade, que se caracteriza pela reflexão docente e pelo atendimento mais individualizado às necessidades educativas de cada uma das crianças. É necessário uma prática pedagógica pautada em uma ação reflexiva e planejada, que respeite a diversidade e propicie um processo de ensino e aprendizagem com vistas a que a criança alcance sua autonomia, que relacione as atividades educacionais às questões políticas e sociais do contexto local e global.

As creches e as pré-escolas devem construir seus projetos pedagógicos considerando o papel do afeto na relação pedagógica para proporcionar às crianças desenvolvimento de suas habilidades e suas competências, de modo a serem inseridas na vida social com autonomia e resolver as situações no seu cotidiano. Essa construção deve ter a visão de um projeto de infância que priorize a identificação e a contextualização de modelos de qualidade em educação infantil. Tal projeto, segundo Oliveira-Formosinho (*apud* ZABALZA, 1998), tem três vertentes: a pesquisa, a formação e a intervenção na área. A pesquisa parte da identificação dos modelos de qualidade que, uma vez contextualizada, deve ser integrada ao projeto pedagógico e colocada em prática dentro dos espaços que circulam as crianças pequenas. A formação de profissionais deve estabelecer-se no âmbito da formação inicial e no âmbito da formação em especialização. Dessa maneira, os professores alcançam um bom preparo para atuarem nas instituições de educação infantil e fazer valer esses objetivos, por meio de um projeto dirigido à primeira infância. A intervenção na área é feita mediante a contextualização da pesquisa, que deve ser reveladora das reais necessidades do grupo de crianças, e pela aplicação dos conhecimentos dos educadores adquiridos em sua formação.

Uma prática pedagógica do professor da educação infantil que respeite a diversidade cultural e as especificidades de cada criança cumpre seu papel incluyente e socializador e propicia o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, desempenhadas em situações de interação constante.

Nas instituições de educação infantil, a prática pedagógica dos professores deve ser pautada em uma visão de aprendizagem significativa, mediante, sobretudo, a utilização de uma metodologia lúdica e prazerosa. Deve-se considerar a aprendizagem significativa como um processo dinâmico, envolvendo atividades externas, físicas, como também atividades internas, mentais e emocionais. O termo aprendizagem significativa,

para Rogers (1988), é uma aprendizagem que vai muito além de uma acumulação de fatos e conhecimentos. É intensa e profunda na vida do indivíduo. Por isso, essa aprendizagem quando efetivada causa uma mudança no sujeito, tanto comportamental, quanto na sua personalidade, contribuindo em suas escolhas e atitudes futuras. Esse tipo de aprendizagem está pautada na possibilidade dos discentes aprenderem por vários caminhos, a partir de diálogos colaborativos, favorecendo o desenvolvimento de múltiplas competências e habilidades. Assim, para ocorrer a aprendizagem significativa, a criança deve apresentar uma disposição para relacionar o conteúdo com sua experiência de vida e não simplesmente memorizá-lo mecanicamente.

Os professores, ao pensarem em qualidade da educação infantil, devem entender e avaliar sua prática pedagógica para que realmente seja considerada promotora de qualidade, isto é, contribua, de maneira significativa, para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem da criança (SOUSA, 1998, 2006). Para a autora essa atitude contribui para a elevação do nível de satisfação e do sentimento de realização pessoal e profissional do professor da educação infantil, a partir do momento em que surgirem resultados satisfatórios na sua vida e na de seus alunos.

A importância da atuação de qualidade do professor na educação infantil com responsabilidade é demonstrada nas ações integradas das práticas de cuidar e educar. As mudanças de concepções sobre a educação infantil, advindas com a nova LDB, serviram também para que esse nível de educação não fosse enxergada apenas com um espaço de se cuidar da higiene e da saúde das crianças. Há de se levar em conta, também, seus aspectos físicos, sociais, cognitivos e culturais.

Mas o que seriam essas práticas? O que a educação infantil deve ter em vista?

Gomes e Sacristán (1995, p. 111) argumentam que

A prática como eixo do currículo da formação do professor deve permitir e provocar o desenvolvimento das capacidades e das competências implícitas no conhecimento-na-ação, próprio desta atividade profissional; das capacidades, conhecimentos e atitudes em que assenta tanto a reflexão-na-ação, que analisa o conhecimento-na-ação, como a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. Todas estas capacidades, conhecimentos e atitudes não dependem da assimilação do conhecimento acadêmico, mas da mobilização de outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real.

Assim, o papel dos professores é gerar processos de socialização, mediados pelo cuidar e ensinar e proporcionar espaços para o brincar, visando o desenvolvimento das potencialidades cognitivas dos infantes de zero a cinco anos.

Mas como cuidar educando e como educar cuidando, diante da complexidade da educação infantil? Como poderá desenvolver-se o trabalho pedagógico firmado na tríade cuidar, educar, brincar? O trabalho pedagógico na instituição infantil envolve muitos momentos: preparar as atividades; organizar o tempo; dispor e aprontar os materiais para serem utilizados; organizar o espaço e as crianças, com o objetivo de garantir experiências significativas no cotidiano da instituição infantil. Exige, portanto, dinamicidade, disposição, planejamento e a atenção dos profissionais. É preciso que o professor transforme o cotidiano das crianças, nas instituições infantis, em situações de desafios e novidades, movimentos, choros, risos, cocô, colos, brigas, afetos, descobertas, fantasias, criatividade (LOPES, 2006).

Ao se pensar nesses espaços infantis, percebe-se, muitas vezes, que eles não proporcionam um atendimento e um trabalho pedagógico que, de fato, atenda às crianças com qualidade. Frequentemente, têm-se espaços pequenos com um número de crianças além de sua capacidade física e número insuficiente de professores. Como pensar a realização de um bom trabalho pedagógico na instituição infantil diante de tantas dificuldades?

Para Horn (2004), a prática pedagógica no cotidiano das crianças implica a reflexão de que o estabelecimento deve oferecer uma sequência básica de atividades diárias que são referenciadas pelas necessidades pedagógicas das crianças. Os professores das instituições infantis devem observar as atividades que as crianças realizam de maneira espontânea, ou seja, observar como essas atividades são desenvolvidas por elas; quais as suas brincadeiras preferidas; quais os espaços da instituição em que elas gostam de ficar com mais frequência; em que momentos estão mais relaxadas ou agitadas; em que contexto sociocultural elas estão inseridas. Esses aspectos podem ser considerados como referências para o direcionamento da estruturação do tempo e do espaço pelos professores. A estruturação do tempo e do espaço está diretamente ligada à rotina. Quanto ao espaço, a rotina trata de um caminho de deslocamentos espaciais antecipadamente conhecidos. E quanto ao tempo, por tratar de uma continuação que acontece com determinada frequência temporal. Dessa forma, a rotina na educação infantil segundo Barbosa (2006, p.45) “é um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos” que convivem nos espaços coletivos de brincadeiras, cuidados e educação. A existência da rotina na prática pedagógica de qualidade estará condicionada ao uso que os profissionais fazem dela.

A qualidade da prática pedagógica depende, também, do espaço físico da instituição. Esse espaço precisa ser um local em que se busca a potencialização e o sucesso da criança de zero a cinco anos, a partir da garantia de que nele ela consiga aprender e desenvolver seus aspectos físicos, cognitivos, sociais e culturais, com condição cidadã. Como um dos referenciais para a aprendizagem, esse espaço deve ser observado e analisado pelos profissionais da educação infantil com cuidado, de modo criterioso para desenvolver um trabalho pedagógico que respeite a criança como criança. É fundamental, então, que o espaço físico da instituição infantil

[...] seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas. Deve ser pensado e rearranjado, considerando as diferentes necessidades de cada faixa etária, assim como os diferentes projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos (BRASIL, 1998a, p. 69).

O espaço físico é fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois contribui para a estruturação de suas funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais (HORN, 2004). Para a autora, as crianças têm percepções do espaço físico por meio de seu próprio corpo nos primeiros anos de vida e estabelecem diferenças espaciais com o ambiente com o qual interagem. É nessa percepção que começam a estabelecer as fronteiras do eu e do não-eu, é nesse sentido também que, necessariamente, os espaços educativos não podem ser iguais.

Para as crianças, esse espaço é o seu ambiente composto por gostos, toques, sons e palavras, regras de uso de espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida (HORN, 2004). É necessário considerar que elas frequentam, também, outros espaços físicos fora da instituição infantil, que podem ser considerados relevantes para sua formação. Cada ambiente tem sua própria identidade, que precisa ser organizado de maneira que as crianças percebam a existência de formas de uso desse espaço estabelecidas por determinados princípios.

Outro ponto a ser considerado pelo professor, no seu trabalho pedagógico no âmbito da educação infantil, é a gestão do tempo, que, necessariamente, deve acontecer de forma sistematizada. Segundo Horn (2004), isso é fundamental, pois, no espaço, estão presentes as necessidades biológicas, psicológicas, sociais e históricas das crianças. As biológicas referem-se ao repouso, à alimentação, à higiene e à sua faixa etária; as psicológicas, às diferenças individuais, tais como: o tempo lógico e o ritmo que cada um precisa para conseguir realizar as atividades sugeridas. Por último, as sociais e

as históricas, relativas à cultura e ao estilo de vida, como as datas comemorativas de sua comunidade e, também, a maneira como se organiza a instituição infantil.

A prática pedagógica do cotidiano da instituição infantil deve, pelos motivos apresentados, ser dinâmica, porém, organizada, ter sempre em vista a jornada diária das crianças e dos seus professores. A prática pedagógica deve estar pautada na rotina do espaço da instituição com os vários tipos de atividades que acontecem. É necessário analisar o horário de entrada, a alimentação, a prática dos hábitos de higiene, o repouso, as brincadeiras (jogos diversificados: faz de conta, jogos imitativos e motores, as atividades de exploração de materiais gráficos e plásticos), até o momento de saída das crianças da instituição infantil deve ser considerado como uma das atividades dessa rotina organizada.

Para Oliveira (2005), as atividades propostas têm uma relação coerente com os conteúdos propostos, esses constituem-se no assunto principal da ação e permitem à criança integrar suas experiências com diferentes propostas. É necessário também que os educadores observem o projeto político-pedagógico para que não se distanciem da visão mais ampla do que se deseja alcançar no processo de ensino e aprendizagem educacional e social das crianças.

A observação cuidadosa das representações da criança para comunicar suas idéias, seus sentimentos, seu entendimento, sua imaginação e suas observações podem servir como uma das bases importantes para a tomada de decisões na prática diária do professor. Sob o olhar de Carita (1999), uma mesma representação pode levar o professor a uma conduta orientadora contrária no intervir, nas respostas e solicitações da criança.

O que seriam essas representações? A resposta a essa questão demanda que se avalie a significação que as representações assumem para o professor. Muitas vezes o significado dessas representações variam, não se traduz, necessariamente, em uma homogeneidade representacional dos alunos, nesse caso, na sala de aula. A interpretação pelo professor dessas representações influenciará a atuação dos alunos, tanto para o sucesso como para o insucesso escolar, de acordo com suas construções cognitivas e sociais (CERQUEIRA, 2007).

Seria possível o professor de educação infantil observar e intervir nas inúmeras representações das crianças em sala de aula em uma perspectiva de uma educação de qualidade? Como saber se as crianças estão aprendendo, planejando e pensando sobre seu trabalho e brincadeiras, se estão envolvidas nas regras e rotinas na sala de aula?

Uma das respostas significativas para esses questionamentos é a dimensão da escuta sensível, pelo professor. Esta atende a, pelo menos, dois critérios da educação de qualidade para a primeira infância: a possibilidade de uma resposta positiva à heterogeneidade da sala de aula e a promoção de aprendizagem para o conhecimento de conceitos e, para além dessas, os valores, as atitudes e os comportamentos.

Para atender aos objetivos desse trabalho, que considera a escuta sensível do professor como um fator de qualidade para educação infantil, criou-se alguns indicadores. Nesse processo, teve-se como pressuposto que esta escuta é, antes de tudo, uma atitude do professor da educação infantil.

## **1.2 ESCUTA SENSÍVEL**

### **1.2.1 Trilha da escuta sensível na educação infantil de qualidade**

Idealmente, em especial o da educação infantil, necessita ser, também, um pesquisador. Os professores precisam ter uma contínua atitude questionadora, bem como serem sensíveis, conscientes e disponíveis.

Falar no professor pesquisador é referir-se à sua criticidade, inclusive com relação à sua prática. É, também, ressaltar a importância dele estudar e manter-se atualizado, buscar conhecer os fundamentos da sua prática, incluindo o conhecimento da criança e do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Pesquisas em educação infantil demonstram que há uma necessidade de se considerar questões primordiais, como, por exemplo, o que é infância? O que é ser criança? Quais são as peculiaridades dessa fase do desenvolvimento humano? A instituição infantil necessita reconhecer que, no seu espaço circula uma diversidade de infantes. Na atualidade, um novo olhar é lançado para tudo o que diz respeito à criança: educação, cuidado, brincadeiras, individualidade. Cria-se, dessa forma, o tempo e o espaço em que se constitui a cultura infantil, vinculada a contextos socioculturais diversificados. É pertinente se pensar no conceito de infância. Para Gouveia (2007, p. 97), “infância refere-se a uma determinada classe de idade, remetendo ao conceito de geração”. Os significados da infância vão além da visão desta como uma fase do desenvolvimento humano. Ela é um construto sócio-histórico, ou seja, a infância é um produto cultural, social, histórico e passível de transformações.

O entendimento desses significados pelo professor da educação infantil, o faz olhar para a diversidade das crianças de sua sala de aula, incluindo características e necessidades relativas ao brincar, ao cuidar e ao educar. Esse professor compreenderá que essas três dimensões estão entrelaçadas entre si. De fato, o brincar é uma atividade fundamental para a criança e o seu desenvolvimento. Por meio dele, ela pode aprender coisas como as diferentes habilidades: a física, a afetiva, a social e a cognitiva. Perceberá, ainda, o afirmado por Oliveira (2002), que brincando a criança vai construindo os fundamentos da compreensão e uso de sistemas simbólicos, como a escrita, a capacidade de perceber, criar, manter e desenvolver laços de afeto e confiança no outro, aprende a interagir com adultos e crianças, crescendo com autonomia e sociabilidade.

Em síntese, a compreensão de que a infância é um produto cultural, social, histórico e passível de transformações permite ao professor ações conjuntas na direção do cuidar e educar no processo de construção do conhecimento da criança no contexto educativo.

Na perspectiva de uma educação infantil de qualidade, no desempenho de seu papel, o professor precisa dar atenção especial ao vínculo que estabelece com seus alunos, visto que isso é indispensável para a criação de um ambiente de respeito, confiança, acolhimento e segurança. Criar um espaço de acolhimento e segurança é considerar a expressão dos sentimentos dos alunos na sala de aula, que se dá por meio de suas diferentes formas de representações. Conforme explicado por Ribeiro *et al.* (2005, p. 40), a expressão dos sentimentos,

[...] comporta não somente a vantagem de permitir ao professor de conhecer seus alunos e refletir na e sobre sua prática, mas, ainda, de tornar possível aos alunos aprenderem a relacionar-se melhor com os outros. Apesar dessas vantagens, exprimir os sentimentos pode ser difícil, porque o aluno tem medo de fazê-lo.

Neste trabalho, o termo sentimentos refere-se, especificamente, as diferentes formas de representação que a criança utiliza para comunicar suas angústias, alegrias, aprendizagens, descobertas, fantasias e a realidade vivida e experimentada, o que pode ocorrer por meio da utilização de várias linguagens, a corporal, a gráfica e a fala. Inclui, assim, a verbalização e outros comportamentos que fazem parte da dinâmica da sala de aula e que pode ser um facilitador valioso na mediação do professor no processo de construção de conhecimento dos alunos quando valorizados e acolhidos para expressar seus sentimentos.

É necessário, portanto, criar ambientes que possibilitem aos alunos a representação de seus sentimentos. Tais representações sinalizam ao professor a necessidade de observar e ser sensível às várias situações de aprendizagem, inclusive aquelas em que as crianças são capazes de desenvolver e solucionar sozinhas, sem a interferência do adulto. Tal capacidade observadora e sensível, por parte do professor, deveria estar presente em todos os segmentos de ensino.

Na sala de aula da educação infantil, a interação professor-criança é algo complexo, por vários motivos, entre eles o fato de que, nesse espaço, há encontro de pessoas na sua diversidade. Não há um efetivo encontro sem o desejo de se estar com o outro.

Como entender a interação entre professor e crianças em um espaço tão complexo como a sala de aula? A resposta pode ser encontrada à luz da metáfora do caleidoscópio de Marsha (*apud* MANTOAN, 2003, p. 26)

O caleidoscópio precisa de todos os pedacinhos que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado.

Aplicando essa metáfora para as classes do ensino regular da educação infantil, entendemos que alunos e professores formam um todo heterogêneo, complexo e rico. Assim, a educação de crianças na mais tenra idade trata, necessariamente, da diversidade humana.

Na vida, como na educação, é preciso considerar o todo. Nós somos racionais ou emocionais. Nesse pensar, Morin (2007) propõe a observação da totalidade, sem que isto seja um juntar das partes, mas considerá-las no seu todo. Assim, a sala de aula é um sistema organizacional que envolve ordem e regularidades das coisas, apresenta a desordem, precisa de interação e, finalmente, de reorganização das coisas.

O método complexo, utilizando a migração de conceitos de uma área disciplinar a outra e de metáforas, permite religar o sujeito e o objeto, o outro e o mundo, levando em conta a cultura, o discurso científico e o mito, a ciência e a filosofia, a vida e as ideias (MARTON, 2005).

Por meio dessa reflexão, busca-se entender a sala de aula a partir do paradigma da complexidade. De acordo com Barbier (2007, p. 91),

[...] o fato de aceitar o paradigma da complexidade impõe uma visão sistêmica aberta. Ele deve combinar a organização, a informação, a energia, a retroação, as fontes, os produtos, *input* e *output*, do sistema sem fechar-se numa – clausura – para onde leva geralmente seu espírito teórico.

Nas interações com as crianças, cabe ao professor compreender a complexidade do real da criança, enxergar a criança em sua totalidade dinâmica, biológica, psicológica, social, cultural, cósmica, indissociável” (BARBIER, 2007, p. 87). Cabe ajudar as crianças a transformarem informações do cotidiano em conhecimento e saberes significativos, tendo como um dos seus pressupostos básicos o reconhecimento de que as crianças estão em desenvolvimento, em crescimento e vivenciam experiências de aprendizagem. Uma das formas efetivas de o professor compreender a complexidade do real da criança

no contexto da sala de aula é a atitude da escuta sensível, que se dá por meio da relação professor-criança.

### 1.2.2 Escuta sensível

Neste estudo, o conceito de escuta sensível se insere no paradigma da pesquisa-ação apresentado por René Barbier que a vê como

[...] um “escutar/ver” que toma de empréstimo muito amplamente a abordagem rogeriana em Ciências Humanas, mas pende para o lado da atitude mediativa do sentido oriental do termo. A escuta sensível apoia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de idéias, de valores, de símbolos e de mitos (“ou a existencialidade interna”, na minha linguagem), (BARBIER, 2007, p. 94).

Tal escuta permite o entendimento da “complexidade do real da criança. Ela perpassa três tipos de escuta que devem ser utilizadas em qualquer situação educativa: a escuta científico-clínica, a escuta poético-existencial e a escuta espiritual-filosófica Barbier (1993). A primeira delas integra a metodologia utilizada na pesquisa-ação - aquela que articula a produção de conhecimentos com a ação educativa, ou seja, por um lado investiga, constrói conhecimentos sobre a realidade a ser estudada e, por outro lado realiza simultaneamente, um processo educativo para o enfrentamento dessa mesma realidade. A escuta *científico-clínica*, possui o objetivo de investigar a relação sujeito/objeto, permitindo a troca entre o objetivo e o subjetivo, entre intrapessoal e o interpessoal.

A escuta *poético-existencial* considera os acasos que são resultantes das ações das minorias e o que há de específico no grupo ou em um indivíduo. Um exemplo dessa escuta é a instauração de valores que são essenciais para entender as diferenças existentes no eu, no outro e no mundo.

A escuta *espiritual-filosófica* é fundamental para o estabelecimento de valores do indivíduo. Esta, quando utilizada, leva à escuta dos valores que conduzem o indivíduo a ação individual ou em grupo. É a interação entre o eu material e o eu espiritual. Entre eu e o outro e entre o eu, o outro e o mundo. Levando em conta suas necessidades, mas sempre buscando o seu bem estar, do grupo e do mundo. No âmbito individual, os valores são aquilo que o liga ao sentido da vida. Para Barbier o outro será como espelho ativo, apto a entrar em conflito para lhe fazer descobrir na relação humana que não teme

o confronto. Pode-se compreender então que, no confronto, os valores são necessários para o indivíduo em sua própria mudança.

Ainda segundo Barbier, a escuta sensível está inserida nos três tipos de escuta, a científico-clínica, a poético-existencial e a espiritual-filosófica. A transversalidade que atravessa essas três deve estar em um eixo de vigilância, ancorada nos três tipos de imaginário, que estão sempre em ação na situação educativa: pessoal-pulsional, social-institucional e sacral. Esses estão sempre em ato na situação educativa, com o objetivo de explicar sua transversalidade irresistível. Essa transversalidade é entendida como

[...] uma rede simbólica, relativamente estruturada e estável, constituída como uma espécie de “banho de sentido” [em que] se misturam significações, referências, valores, mitos e símbolos, internos e externos ao sujeito, na qual ele está imerso e pelo qual sua vida assume um peso existencial (BARBIER, 1993, p. 188).

Há uma compreensão de que essa transversalidade atravessa o imaginário pessoal-pulsional, envolvendo situações não resolvidas da natureza das pulsões do indivíduo.

O imaginário social-institucional é composto por construções imaginárias sociais, pelas representações de um grupo coletivamente que se contrapõem de maneira constante, por meio das instituições e organizações, seja familiar, profissionais, sindicais, políticas, de lazer e ou de cultura. Um exemplo disso são as construções imaginárias sociais, ascensão da tecnologia informática e a era dos computadores.

Nessa transversalidade está também o imaginário sacral que é formado por meio do impacto de forças e de energias que ultrapassam o controle do indivíduo, como a nossa relação com a morte, com os fenômenos da natureza, e outros.

Barbier (1993, p.190) argumenta que cada imaginário concebe sua própria transversalidade, ou seja, “sua rede simbólica específica adotada, em relação e em proporção variáveis, de um componente estrutural-funcional ao lado de seu componente imaginário”. Para o autor, existe uma pluralidade de transversalidades: a *fantasística*, a *institucional* e a *noética*. A transversalidade *fantasística* para o imaginário pulsional representa o conjunto das fantasias de um indivíduo ou de um grupo. Enquanto que a transversalidade institucional é gerada pelo imaginário social, segundo a lógica dialética de instituinte, instituído e da institucionalização. A transversalidade noética está ligada ao jogo do imaginário sacral diante do mistério do ser-no-mundo, nos modos de ser apolíneo (serenidade, sabedoria) e o dionisíaco (transe místico).

No contexto da sala de aula é que essa transversalidade plural deve ser compreendida na fantasística, aquela do aluno como ser individual, ou do grupo, a

institucional na organização do grupo e a noética ao pensamento desse indivíduo no seu modo de ser.

Esses imaginários estão entrelaçados e formam as representações do indivíduo no que se refere ao eu pessoal, do grupo e do mundo. Buscar uma compreensão das representações do indivíduo requer sensibilidade do professor da educação infantil. Ela é considerada como um estado afetivo que se desenvolve na relação professor-criança e, também, no processo do estabelecimento dos valores humanos. A escuta sensível pode ser entendida como a tomada de consciência e do intervir próprio do professor que aceite a lógica da abordagem transversal.

Na abordagem transversal segundo Barbier, escutar tem o sentido de

[...] sair de si e partir do outro, de suas práticas, de suas dimensões, de seus produtos e, no final das contas, de seu próprio universo, simbólico e imaginário. [...] escutar é da ordem daquilo que denominamos experiencial, antes que experimental (2007, p. 18).

Assim, esse tipo de escuta supõe confiança absoluta nas possibilidades de evolução do indivíduo. Saber escutar o outro é ter a vontade de escutar o desejo do outro, na sua complexidade.

A escuta sensível supõe empatia. Para Rogers (1977), esta é um processo em movimento. Segundo ele, a maneira de ser em relação a outra pessoa, chamada empática tem muitas faces. Isso denota o penetrar no mundo perceptual do outro e sentir-se completamente à vontade dentro dele. Porém, essa maneira empática exige sensibilidade frequente para com as mudanças que eu identifique em uma pessoa em relação aos significados que ela compreende: ao medo, à raiva, à ternura, à confusão ou ao que quer o indivíduo esteja passando. Isso tudo terá um significado para quem escuta viver temporariamente a vida do outro, mover-se delicadamente para dentro dela sem julgar, apreender os significados que quase não percebe, tudo isso sem tentar revelar sentimentos dos quais a pessoa não tem consciência, pois poderia ser muito ameaçador (ROGERS, 1997). Isso significa a compreensão das percepções da realidade da criança para entender seu comportamento. A empatia é o ponto de partida para que a escuta sensível seja o equilíbrio entre o eu e a experiência do sujeito.

Para o professor da educação infantil, é fundamental que a escuta sensível se apóie na empatia. Para isto, é necessário que a sua sensibilidade esteja presente quando de suas interações com as crianças. Essa sensibilidade se relaciona ao seu modo de entender e interpretar as representações das crianças, em sala de aula. A empatia o ajuda no sentir e entender as mais variadas situações. A sensibilidade do professor é

uma atitude que, entre outras, se reflete no planejamento de suas ações diárias que em busca contemplar as várias áreas da aprendizagem da criança. A sensibilidade aqui referida não é aquela excessiva, que segundo Paniagua & Palacios (2007), refere-se às emoções das crianças que chegam a contagiar o professor. A rigor, isto não funciona e nem gera segurança no ambiente da sala de aula.

A empatia aqui referida é uma forma de ser de quem escuta. Algo, complexo, exigente e intenso, ainda que sutil e suave (ROGERS, 1977). A empatia pode proporcionar, para a criança, a confirmação de sua existência. Tal reconhecimento pode ajudá-la a se auto perceber como uma pessoa única, valorizada e possuidora de uma identidade.

A empatia em sala de aula, segundo Rogers (1977, p. 83), faz uma diferença fundamental quando

o professor demonstra que compreende o significado, para o aluno, das experiências em sala de aula, a aprendizagem melhora. [...] o estudante percebe em sala de aula que se encontra num clima propício à aprendizagem das matérias escolares quando diante de um professor que o compreende.

Essas atitudes do professor são decorrentes de um processo em movimento empático em sala de aula e são atitudes vistas pelos alunos como apreciação, aceitação ou confiança.

Barbier (2007) parte do princípio de que a escuta sensível reconhece a aceitação integral do outro. O ouvinte não julga, não mede, não compara. Ele compreende sem interferir, aderir às opiniões ou se identificar com o outro ou com o emitido ou executado. A escuta sensível não se refere à interpretação dos fatos, mas busca entendê-los por empatia. Nessa escuta, a atitude é a da abertura holística. A escuta sensível se apoia sobre a totalidade complexa da pessoa, ou seja, os seus cinco sentidos, que também podem se desenvolver nesse processo.

A pessoa só existe pela atualização de um corpo, de uma imaginação, de uma razão, de uma afetividade em interação permanente. A audição, o tato, o gosto, a visão e o olfato precisam ser desenvolvidos na escuta sensível (BARBIER, 1993, p. 212).

A escuta sensível é, acima de tudo, uma presença mediativa, considerada no sentido mais simples de consciência do estar, do aqui e do agora, percebidos no menor gesto, na menor atividade da vida cotidiana. Ela reconhece o outro em sua totalidade de indivíduo complexo, dotado de liberdade e de pensamento criador.

A essência desse tipo de escuta é a sensibilidade. Esta é uma forma elaborada do sentimento de ligação, uma empatia generalizada em relação a tudo o que se vive e a tudo o que existe (BARBIER, 1993, p. 205).

Para Barbier, existem vários tipos de sensibilidade na complexidade crescente do ser vivo. Entre eles, às vezes, é possível perceber-se algumas fagulhas transitórias e sempre surpreendentes, inscritas no cotidiano das práticas das relações para com os semelhantes. O autor destaca quatro tipos:

- **Sensibilidade sensitiva:** é ancorada, especialmente, nas relações perceptivas da pessoa, no mundo;
- **Sensibilidade afetiva:** desfaz em emoções diante das situações que abalam as estruturas formadas;
- **Sensibilidade intuitiva:** encontra a parte ligada ainda não consciente do ser-no-mundo e se expressa em particular por um sentido da criação simbólica e mito-poética.

Esses quatro tipos de sensibilidades permitem que se analise o desenvolvimento da sensibilidade no contexto da escuta sensível, tanto na perspectiva dos alunos, quanto na do professor. Considerando-se a sala de aula da educação infantil como um espaço dinâmico, a sensibilidade situa-se como uma maneira de se elaborar sentimentos de vínculos do professor e da criança. A sensibilidade é um facilitador da escuta sensível do professor no universo diverso da sua sala de aula. Ela o ajuda a compreender cada criança de forma individualizada.

### **1.2.3 Papel da escuta sensível como prática na sala de aula**

Qual o papel da escuta sensível como prática, na sala de aula da educação infantil? Qual é a contribuição da escuta sensível do professor no planejamento e na realização de suas ações, tendo como pressuposto o desenvolvimento, o crescimento e a aprendizagem das crianças, na perspectiva de uma educação infantil de qualidade?

Para Oliveira (2005), o professor é o maior companheiro da criança em seu processo de desenvolvimento durante sua trajetória na creche e pré-escola. O profissional da educação infantil deve acolher, integrar e orientar as crianças. Porém, nem sempre o professor da educação infantil foi visto dessa maneira. Por muito tempo, ele desempenhou papéis sociais de babá, pajem, monitor e até recreacionista. A visão sobre o professor da educação infantil só mudou quando se alterou, também, a concepção sobre a infância e a criança e se entendeu melhor, a especificidade de seus

processos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem. A partir dessa nova concepção sobre a educação infantil, o professor da primeira infância passou a ter uma nova função. Concorda-se com a idéia de Oliveira (2005, p. 203) de que a função do professor

É de ser uma pessoa verdadeira, que se relacione afetivamente com a criança, garantindo-lhe a expressão de si, visto que ela precisa de alguém que lhe acolha em suas emoções e, assim, lhe permita estruturar seu pensamento.

Isso significa, por exemplo, que, ao estar em contato com as crianças na creche ou na pré-escola, o professor deve ampliar, redefinir e esclarecer seus questionamentos, dando respostas adequadas às suas indagações. Isso as auxiliará na solução de conflitos, inclusive os relativos à aprendizagem e os referentes ao relacionamento com os demais colegas.

É igualmente importante o professor estar atento para “a construção de uma ética, uma estética, uma noção política e uma identidade” (OLIVEIRA, 2005, p. 204), em sala de aula, o que muitas vezes, tende a ser negligenciado, notadamente, quando se trabalha com o foco escolarizante e se prioriza o ensino de conteúdos.

Ao considerar a criança como ser ativo de seu próprio processo de desenvolvimento, o professor fará a mediação adequada entre a criança e o ambiente que a circunda. Portanto, selecionará, com critérios, as suas áreas, bem como as atividades propostas às crianças.

O encontro entre o professor, a criança, o conhecimento e os saberes significativos tem desafios que precisam ser assumidos. Um deles é orientar a sua ação docente no conhecimento do contexto sócio-histórico-cultural da instituição onde trabalha e de cada um dos agentes nela envolvidos, o que inclui a si próprio, professor, e cada um dos seus alunos. Partindo-se, do princípio sócio-histórico-cultural de desenvolvimento, as interações constituem o indivíduo dentro de sua cultura. Ou seja, conduzem as crianças a desenvolverem maneiras de agir, pensar e sentir presentes em seu ambiente, num constante processo de elaboração de suas identidades (OLIVEIRA, 2005).

A inserção da criança na instituição da educação infantil representa uma das oportunidades ímpares dela ampliar os seus conhecimentos. Nessa instituição, o trabalho abrange uma rede de interações sociais que envolve uma diversidade de relações e de atitudes, maneiras alternativas de comunicação entre as pessoas, o estabelecimento de regras e de limites e um conjunto de valores culturais e morais que são transmitidos às

crianças. Nessa nova fase de vida, o infante vivencia aprendizagens inéditas que passam a compor seu universo.

No espaço da sala de aula infantil a escuta do professor ocorre por meio da observação de palavras, ilustrações (desenhos) e da linguagem silenciosa do corpo (motricidade expressiva), o que possibilita perceber intenções subjetivas da criança. Ela também se faz presente, por meio de outras estratégias tais como introduções, perguntas sem julgamento, espelhamento de sentimentos e verificações (PHELAN e SCHONOUR, 2009). Nesse caso, o processo de escuta começa com introduções, ou seja, com breves comentários ou questionamentos para elucidar informações adicionais da criança. Esse é o momento que o professor demonstra, de maneira empática, o desejo de escutá-la.

As perguntas sem julgamento devem ser feitas no sentido de entender aquilo que a criança está tentando dizer. Já o espelhamento de sentimentos é, por exemplo, dizer à criança que imagina como ela deve ter se sentido em uma determinada circunstância. É usado como estratégia para ajudar a criança a se sentir segura, bem como para reforçar a sua autoestima e ajudar a dissolver possíveis sentimentos negativos. As verificações de percepção objetivam demonstrar, para a criança, que o professor está tentando enxergá-la por um instante por meio dos seus olhos. Compreender a escuta sensível como uma atitude do professor em sala de aula é, necessariamente, incluir a sensibilidade no contexto da educação.

A atitude de escuta sensível por parte do professor é um elo importante que pode e deve ser usado na conquista afetiva de seus alunos. É, ainda, uma estratégia adequada para ser vivenciada em uma escola, em geral. No contexto de um programa de educação infantil de qualidade, esta escuta pode ser considerada como uma resposta, ou melhor, como uma prática pedagógica centrada na criança para facilitar a compreensão da complexidade do seu mundo. Isto se torna ainda mais relevante porque nessa fase, as crianças ainda não são capazes de apresentar, com clareza, seus pensamentos e suas observações por escrito. Nesse contexto, registrar diariamente o que as crianças observam, dizem e vivem no cotidiano deve ser uma prática constante do professor, para que ele possa ter um conhecimento sobre os níveis de entendimento e de seus enganos de percepção sobre os fenômenos cotidianos (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

A escuta sensível é um dos pilares importantes do trabalho pedagógico de qualidade. Sua essência e sucesso dependem, em grande parte, da habilidade do professor para interligar as ações de **reciprocidade/intercâmbio/diálogo**. Nesse caso, a reciprocidade é a relação social entre o professor e a criança, o que implica que, de ambas as partes, o cumprimento de deveres e de direitos sejam estabelecidos

previamente. O intercâmbio ocorre na troca de experiências vividas pelas crianças no cotidiano da sala de aula, mediada pelo professor. O diálogo é o acolhimento das representações na sala de aula.

Essa escuta deverá nortear o planejamento diário do professor. Essa prática é uma das oportunidades para ele acolher a ansiedade e as dúvidas das crianças para elaborar situações cotidianas reflexivas e contextualizadas. Ou seja, as experiências e as vivências externalizadas pelas crianças. E, a partir disto, mostrar a possibilidade de novos conhecimentos.

Quanto mais o professor desenvolver a sua capacidade de escuta sensível, mais ele poderá reconhecer e entender a vulnerabilidade da criança. Reconhecer e entender que, quanto mais nova é a criança, maior é a responsabilidades pelas quais deve prestar contas da sua função. Assim, também, é maior e diversificado o âmbito das suas interações. Cria-se assim, uma atitude de atenção à criança em sua educação, nos cuidados e em sua brincadeira. Enfim, a escuta sensível do professor possibilitará que as crianças não sejam dirigidas de forma aceleradas de uma atividade para outra diferente. A reflexão dessa escuta contribuirá para o encorajamento da criança a repetir experiências fundamentais, a observar e reobservar, a considerar, a representar e novamente representar (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

No contexto da sala de aula da educação infantil, espera-se tanto uma sistematização do conhecimento cotidiano e científico das crianças quanto que esse ambiente seja, para elas, um potencializador do desenvolvimento, do crescimento e da aprendizagem. Para tal, é necessário que o professor esteja, a todo instante, atento e observe, cuidadosamente, os momentos distintos da movimentação das crianças e busque entender a sua intencionalidade e integrá-las no cuidar e educar. Cabe à instituição educativa voltada para as crianças, educar e cuidar delas. Em geral, na sala de aula, elas estão, continuamente, envolvidas em diferentes formas de expressão, em linguagem verbal e não verbal. É preciso, pois, que o professor esteja aberto para escutar e ser sensível às várias linguagens das crianças. Esse escutar da possibilidade auditiva seja além do ver, perceber e ouvir. Significa, assim, a disponibilidade permanente, por parte do professor, de escutar e estar aberto à fala, ao gesto e às diferenças do outro. Cerqueira (2006, p. 33) explicita que,

Ao escutar, o professor abriria espaço para compreender a dinâmica estabelecida em sala de aula, pelo aluno, como a construção de seu conhecimento e também de sua subjetividade. Se de um lado temos o aluno buscando novos saberes, do outro deveríamos ter o professor que

investiga, observa, escuta, propõe situações problemas, intervém, organiza o espaço para que a aprendizagem se concretize.

Um trabalho pedagógico pautado na escuta sensível poderá contribuir para que a aprendizagem se concretize. Isso desafia o professor a, continuamente, ter uma postura de observar, escutar, propor situações problemas, intervir no momento adequado e organizar o espaço escolar. Tal trabalho ancorado na escuta sensível é fundamental para que o aluno chegue a se reconhecer como construtor de seu conhecimento e, posteriormente, saiba aplicá-lo nas diversas situações de vida com liberdade, criticidade e autonomia. Nesse sentido, o trabalho pedagógico do professor assume uma dimensão realmente preponderante em especial na relação professor-criança.

#### **1.2.4 Relação professor-criança**

A criança e o professor da educação infantil, enquanto seres historicamente constituídos, não existem isoladamente nos espaços da instituição infantil. Eles vivem em coletividade e, assim, se constituem nesses espaços. Para o professor da instituição infantil, conhecer a criança implica, entre outros, desvelar o contexto histórico e social no qual ela se constitui. Mas como desvelar isto?

Ambos – o professor e a criança, trazem consigo sua subjetividade para o espaço institucional. Essa subjetividade é entendida como indicador na apreensão do indivíduo, é que o diferencia enquanto singularidade. Nessa perspectiva, González Rey afirma que

A subjetividade se produz sobre sistemas simbólicos e emoções que expressam de forma diferenciada o encontro de histórias singulares de instâncias sociais e sujeitos individuais, com contextos sociais e culturais multidimensionais (2002, p. 137).

A subjetividade se constitui nas relações que professor e a criança estabelecem com os diferentes campos da escola. Isso se dá em um processo de socialização, por meio do qual tanto a objetividade, quanto a subjetividade, se desenvolvem. A instituição infantil é umas das estruturas que envolve, sempre, a relação da criança com outras crianças e, também, com adultos e com o conhecimento produzido coletivamente. Para Vygotsky “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (1991, p. 99).

A instituição infantil, igualmente às demais instituições educacionais, é um *lócus* de constituição de valores, da afetividade, da racionalidade, da subjetividade, da

identidade de todos os sujeitos envolvidos, de maneira especial, do professor e da criança.

Na instituição infantil, a relação professor-criança, havida no contexto da sala de aula, é fundamental para o processo ensino-aprendizagem. Essa acontece no conjunto das interações. Uma das formas dessa interação ocorrer é por meio de uma atitude de escuta sensível do professor e das crianças.

A relação professor-criança é importante para a organização das rotinas diárias das crianças, bem como nas atividades que desencadeiam a aprendizagem de habilidades afetivas, cognitivas, motora e social.

Uma prática pedagógica baseada no relacionamento é mesclada por sujeitos independentes, com afinidades e habilidades diferentes. Nenhuma prática pedagógica é neutra, esta deve estar pautada em princípios da liberdade, da autonomia, da diversidade, dos valores, da concepção de criança e outros. Por meio desses relacionamentos com os colegas e com o professor, as crianças aprenderem a se comunicar e a ter experiências concretas.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1988b), as creches e as pré-escolas devem construir seus projetos pedagógicos considerando importante o papel do afeto na relação pedagógica. Visto que o afeto relevante no processo de desenvolvimento e do conhecimento da criança. Trata-se, portanto, de uma nova visão de educação infantil fundamentada na afetividade.

Para Wallon (1995), a emoção é o primeiro e o mais poderoso instrumento de sobrevivência da espécie humana pelas seguintes razões: por meio das expressões emocionais, a criança mobiliza o ambiente para atender as suas necessidades; proporciona o primeiro e o mais forte vínculo afetivo entre as pessoas. Por isso, para Wallon, a afetividade tem um papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade da criança e, este, por sua vez, constitui-se sob a alternância dos domínios funcionais, cujo desenvolvimento é dependente da ação de dois fatores: o orgânico e o social. Entre esses dois fatores existe uma relação estreita. Essa relação recíproca impede qualquer tipo de determinismo no desenvolvimento humano.

Wallon ressalta que a afetividade, que inicialmente é determinada basicamente pelo fator orgânico, passa a ser fortemente influenciada pela ação do meio social. Tanto que ele defende uma evolução progressiva da afetividade, cujas manifestações vão se distanciando da base orgânica, tornando-se cada vez mais relacionadas ao social. Ainda para esse autor, a afetividade deve ser distinguida de suas manifestações, diferenciando-se do sentimento, da paixão, da emoção. É um campo mais amplo, já que inclui esses

últimos, bem como as primeiras manifestações de tonalidades afetivas basicamente orgânicas. Em outras palavras, Wallon defende a afetividade como um domínio funcional de todo ser humano e é por meio dos domínios orgânicos mais elementares que chegamos aos mais aprimorados dos sentimentos, como se fosse uma passagem crescente de etapas

A paixão, ao contrário, não é um domínio funcional, é uma manifestação que pode ser contraída pelo indivíduo de acordo com o tempo e a intensidade da relação com o outro. Na verdade, a afetividade pode ser identificada em duas etapas, sendo a primeira de base mais orgânica, e a outra de base mais social. Isso significa que em cada estágio os tipos de manifestação afetiva são predominantes em virtude das necessidades e possibilidades maturacionais dos indivíduos. O **estágio impulsivo**: é marcado pelas expressões/reações generalizadas e indiferenciadas de bem-estar e mal-estar; O **estágio emocional**: é marcado pela diferenciação das emoções – as reações ou atitudes de medo, cólera, alegria e tristeza; e o **estágio personalista**: acontece na adolescência, especificamente na fase da puberdade, em que se evidenciam reações sentimentais e passionais, sendo o sentimento mais marcante neste último estágio.

As emoções estão presentes quando se busca conhecer, quando se estabelece relações com objetos ou outras pessoas. Nesse sentido, a afetividade é um mecanismo de adaptação. É um regulador da ação do indivíduo, que influencia nas suas escolhas e na forma de comunicação com as pessoas. Assim, tanto a cognição quanto a afetividade permitem ao indivíduo construir noções sobre os objetos, as pessoas e as situações, conferindo-lhes atributos, qualidades e valores. Isso significa dizer que afeto e cognição constituem aspectos inseparáveis, presentes em qualquer atividade, embora em proporções variáveis. Assim, podemos afirmar a existência de manifestações afetivas anteriores ao aparecimento das emoções. As primeiras expressões de sofrimento e de prazer que a criança experimenta como a fome ou saciedade são, do nosso ponto de vista, manifestações com tonalidades afetivas primitivas. Essas manifestações, ainda em estágio primitivo, têm por fundamento o tônus que mantém uma relação estreita com a afetividade, durante o processo de desenvolvimento, pois o tônus é a base de onde sucedem as reações afetivas.

Piaget (1970), afirma que a criança constrói o conhecimento na sua interação com o objeto, percebido como seu próprio corpo, as coisas, as pessoas, os animais, a natureza, os fenômenos do mundo físico em geral. O papel do professor nessa construção de conhecimento é o de problematizador da ação conhecedora do seu aprendiz, ou seja, uma prática pedagógica relacional, pois o professor não é o centro do

processo de aprendizagem. E, ainda, de observador para que possa enxergar e refletir sobre as ações e reações das crianças durante a realização das atividades e, a partir disso, poder planejar a ação pedagógica.

No processo em que a criança se compromete para conhecer e compreender o meio a qual está inserido, opera, faz hipóteses, transforma, sofre por conflitos quando suas ações são afrontadas com obstáculos de ordem social e de maturação biológica. Esses obstáculos muitas vezes geram motivação na elaboração de estratégias de ação na busca de superá-las. Nesse pensamento, a aprendizagem é um processo de assimilação ativa dos conceitos, das experiências das crianças que estimulam de maneira não linear o seu desenvolvimento. O aprendizado promove algo fundamentalmente novo na vida delas. Vygotsky (1991) irá chamar isso de zona de desenvolvimento proximal, que serve para organizar as dimensões desse aprendizado escolar e suas relações com o desenvolvimento. Para se estabelecer uma relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas, é preciso considerar pelo menos dois níveis de desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real que se refere às etapas já alcançadas, conquistadas pela criança. Suas funções psicológicas relacionadas a esse nível já estão bem estabelecidas, em certos ciclos de desenvolvimento já estão consolidados. E o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob orientação de adultos ou de crianças mais experientes. Na distância entre esses dois níveis localiza-se a zona de desenvolvimento proximal, que determina funções psicológicas no processo de maturação que está ocorrendo no desenvolvimento infantil.

O ser humano cresce em um ambiente social, interagindo com o outro, aspecto fundamental no seu desenvolvimento. Amparado por essa visão, o professor, durante o tempo que estiver em contato com as crianças na creche ou na pré-escola, poderá ampliar, redefinir e esclarecer seus questionamentos, proporcionar respostas adequadas às indagações das crianças, auxiliando, assim, em seus conflitos de aprendizagem e de relacionamento com os demais colegas. Nesse sentido, Oliveira (2005, p. 204) acrescenta que

[...] as interações criadas pelas crianças e seus professores, no entanto, não levam apenas a construção e informações, habilidades e conhecimentos sobre objetos do mundo, mas também a construção de uma ética, uma estética, uma noção política e uma identidade pessoal (OLIVEIRA, 2005, p. 204).

É necessário que a construção desses aspectos se faça presente no dia-a-dia da instituição infantil pelos professores e crianças o que, muitas vezes, pode ser

negligenciado pelos primeiros, devido a preocupação excessiva com a intenção de, prematuramente, lidar com o foco escolarizante com as crianças.

É nessa relação professor-criança que precisa está presente a escuta sensível. A escuta sensível do professor torna-se uma dimensão da qualidade na educação infantil, (assim como as demais), por ser uma facilitadora para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

### 1.2.5 Escuta sensível: dimensão da qualidade na educação infantil

Todas as dimensões da qualidade da educação infantil são importantes para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral das crianças. Para se entender essa qualidade é importante se explicitar os seus indicadores ou ainda, definir os indicadores de cada uma de suas dimensões. Esses explicitam sobre que qualidade se fala e permitem que se possa identificar e avaliar a qualidade da educação.

Neste trabalho, construiu-se os seguintes indicadores da escuta sensível havida na relação professor-criança: **sensibilidade, espelhamento de sentimento, empatia e diálogo**. Eles são indissociáveis, interligados e, portanto, complementam-se. Esses indicadores aqui construídos não esgotam a possibilidade da existência de outros. Eles foram escolhidos pela sua representatividade naquilo que se refere à escuta sensível do professor.

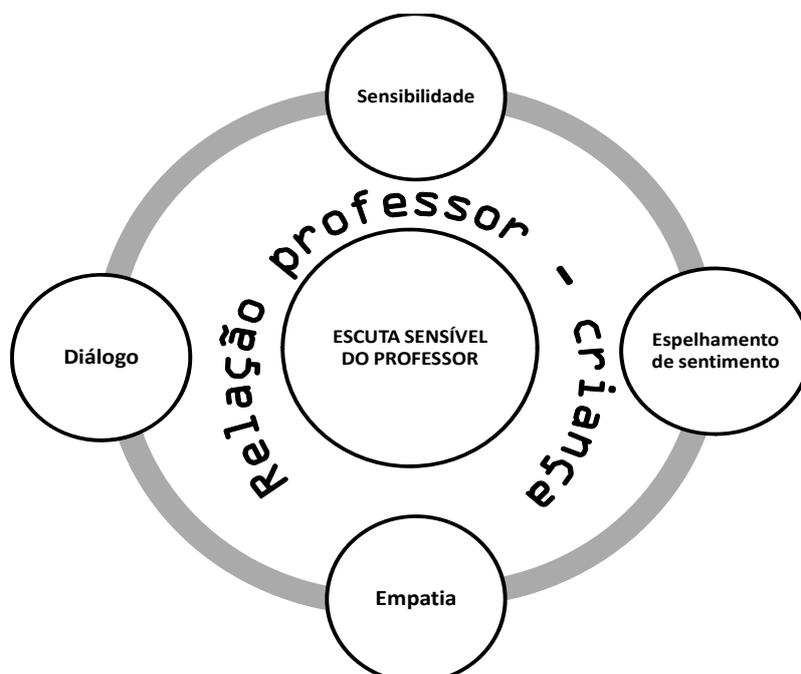


Figura 1. Escuta sensível: indicadores de qualidade da educação infantil.

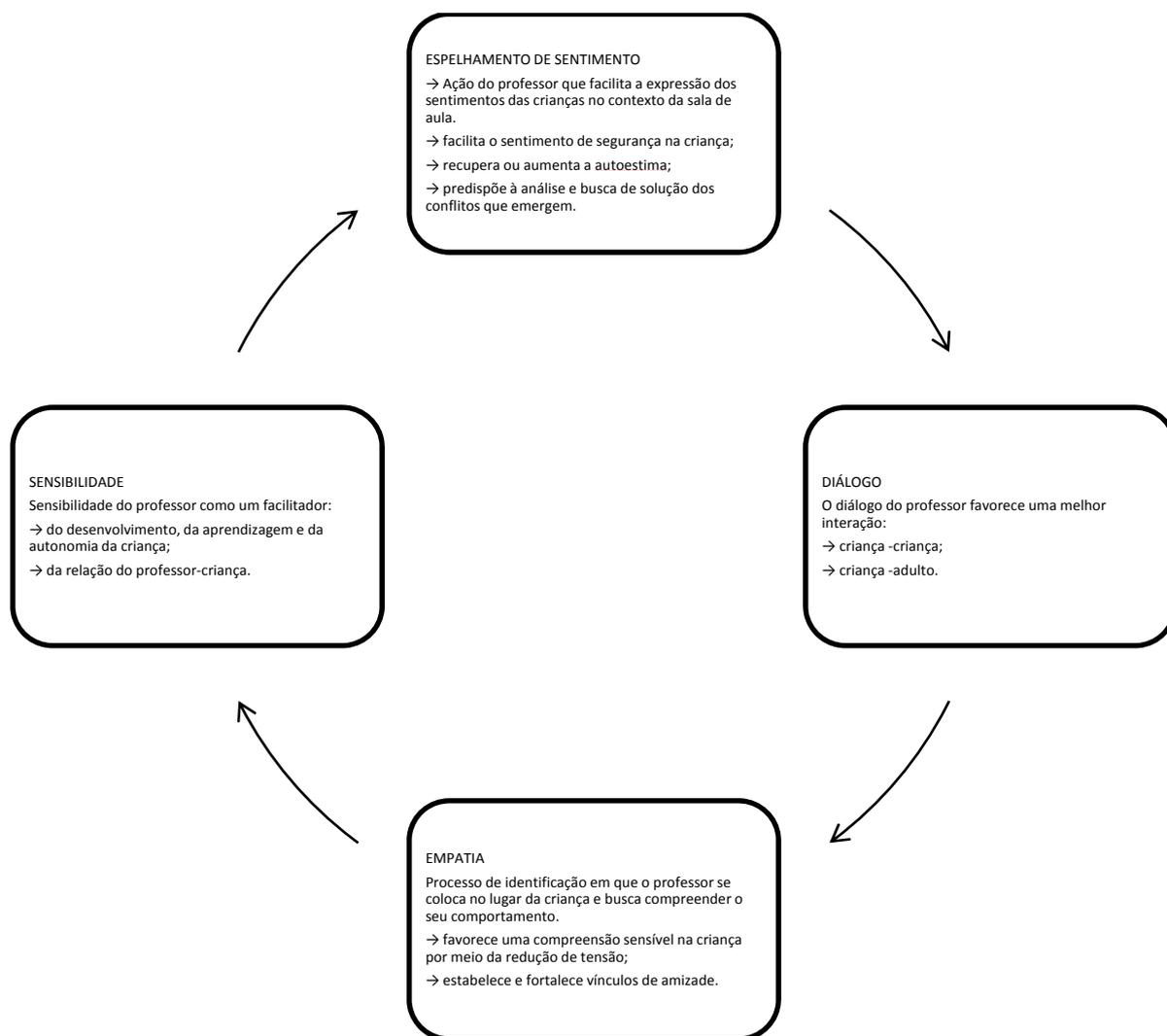


Figura 2. Grupo de indicadores de qualidade delineados.

### 1.2.5.1 Sensibilidade

Em (HOUAISS, 2009), sensibilidade refere-se à qualidade do que é sensível.

A sensibilidade é a forma de elaboração de sentimentos de ligação do professor e da criança na dinâmica das atividades da sala de aula. Quando há essa sensibilidade é mais provável que a criança tenha um atendimento de qualidade. A escuta sensível do professor é a facilitadora do desenvolvimento, da aprendizagem e da autonomia da criança.

Na educação infantil, o professor sensível é aquele que sabe lidar com crianças pequenas, que percebe, sente, e busca o equilíbrio entre o racional e o sensível, para possibilitar a ocorrência de aprendizagens no ambiente da sala de aula. Esse professor

também enxerga, reconhece e propicia situações em sala de aula para que a criança possa ser compreendida na sua vulnerabilidade e tenha oportunidades de vivenciar experiências significativas de aprendizagens, sejam elas de ordem afetivas, motoras, cognitivas e outras.

A criança demonstra sua sensibilidade por várias formas. Uma delas é por meio do brincar, no qual ela manifesta seu sentimento e sua subjetividade e integra suas experiências afetivas, fato significativo para infância, que tem como consequência o fortalecimento positivo na construção de sua estrutura psíquica (CRUZ, 2005).

Ainda para essa autora,

A sensibilidade é uma prontidão de vida, que é um exercício da intuição e do pensamento. Está relacionado com emoção, sentimento e sensação. Primeiro a sensação, sente a emoção de dentro para fora, num estado de prontidão, compreende o espaço interno, como uma alquimia, que preenche o microcosmo, que provoca sentimento, como uma elaboração, que decanta (CRUZ, 2005, p.90).

A sensibilidade é a abertura para efetivação da escuta sensível em sala de aula. O olhar terno no olho da criança e o tom de voz são conexões que podem demonstrar para a criança pequena, que em seus momentos de dúvidas ou conflitos, seu professor está sensível aos seus sentimentos. A sensibilidade na sala de aula, tanto do professor como dos alunos, amplia a visão de mundo de ambos.

O professor que tem sensibilidade transforma sua prática, é facilitador da aprendizagem na sala de aula e faz do ensino e da aprendizagem um estímulo para seu crescimento profissional e pessoal.

Diante de toda essa reflexão, considera-se a sensibilidade como um indicador da escuta sensível em uma perspectiva de oferta de uma educação infantil de qualidade. O trabalho pedagógico envolve desafios e decisões constantes, um dos aspectos da sensibilidade do professor está em saber como e quando interferir, o que também dependerá, de momento a momento, do pensamento da criança.

#### **1.2.5.2 Espelhamento de sentimento**

Espelhamento é o ato ou efeito de espelhar ou espelhação Houaiss (2009).

O espelhamento de sentimentos é entendido como atitude do professor que proporciona à criança segurança, reforça a sua autoestima e ajudar a dissolver possíveis sentimentos negativos. É na relação com os outros que a criança desenvolve o seu autoconceito. O espelhamento de sentimento acontece na sala de aula da educação

infantil quando o professor propicia um ambiente afetivo, sem comparações, acusações, para que as crianças não desenvolvam sobre si, sentimentos negativos.

Paniagua e Palacios (2007, p. 74) explicam que, com relação a nós mesmos e à forma como nos vemos, é preciso distinguir autoconceito e autoestima. O autoconceito é mais categorial e mais cognitivo, envolvendo questões como: quem sou, como me chamo, onde vivo, o que faço, quais são as coisas de que mais gosto. Já a “autoestima é mais valorativa e emocional: o que penso de mim mesmo, como me valorizo, quanto imagino que as pessoas que são importantes para mim me valorizam em que medida me analiso capaz de fazer parte em certos projetos”. As experiências educacionais e sociais são determinantes da forma como o autoconceito e a autoestima e se adaptam e evoluem na criança.

Considerando esses dois conceitos, é importante que o professor da educação infantil, ao avaliar cada criança por meio de suas observações ou comentários, tenha uma atitude de espelhamento de sentimento, para não gerar comparações ou conceitos negativos na criança sobre si mesma. Tal atitude do professor tende a facilitar a expressão dos sentimentos das crianças na sala de aula ao compreender que a autoestima da criança é algo delicado.

Na escuta sensível, o espelhamento tende a criar e intensificar a comunicação entre as crianças contribuindo para a construção da qualidade na educação infantil.

Ao lidar com as diversas situações em sala de aula, o professor deve demonstrar para as crianças que cada uma é única e que ele se importa com elas. Os professores da educação infantil são como espelhos para seus alunos, em especial quando demonstram afetividade. É na interação afetiva que as crianças demonstram seus sentimentos positivos ou negativos e, assim, constroem sua autoimagem.

Em síntese, o espelhamento de sentimentos, como um indicador da escuta sensível, refere-se a uma atitude de respeito à criança a um facilitador na construção de um trabalho pedagógico de qualidade.

### **1.2.5.3 Empatia**

A empatia em Houaiss (2009) refere-se à capacidade de identificar-se com outra pessoa, de sentir o que ela sente, de querer o que ela quer, de apreender do modo como ela apreende.

A atitude empática frente à criança refere-se a uma compreensão do professor capaz de reduzir tensão na resolução de situações problemas, e ainda, produzir alívio

(consolo) para a criança, por sentir-se ouvida e atendida. Tem-se, assim, um partilhar de dificuldades ou êxitos na realização de atividades pedagógicas, bem como o estabelecimento e fortalecimento de vínculos de amizade nos momentos das brincadeiras livres ou na realização das atividades em grupo.

No contexto de uma educação infantil de qualidade, espera-se um ambiente e um clima de aprendizagem ricos de experiências de vida e de autonomia, em que exista, também, uma compreensão empática. De acordo Rogers (1977), o aluno percebe-se em um contexto propício à aprendizagem das matérias escolares, quando está diante de um professor que o compreende. Essa compreensão é diferente da avaliativa, que busca identificar e apontar os “erros” do aluno. A compreensão empática pelo professor demonstra uma atitude de empatia sensível. Para a criança, o sentimento de compreensão do seu professor a faz sentir-se única e entender que pode se desenvolver crescer e aprender.

A empatia pode ser utilizada para referir-se ao esforço que o professor deve fazer para se colocar no lugar da criança, usando tanto a afetividade quanto a razão para entrar no mundo dela, seja para informar a respeito dos conteúdos escolares, seja para estabelecer limites para a sua postura diante dos colegas e, também, diante de seu do seu professor em sala de aula.

#### **1.2.5.4 Diálogo**

O diálogo está definido em Houaiss (2009) como a fala em que há a interação entre dois ou mais indivíduos, uma conversa.

Na escuta sensível do professor da educação infantil, o diálogo tende a favorecer a qualidade das interações: criança-criança, criança-adulto.

É relevante que o professor observe, precisamente, o que as crianças dizem em seus diálogos, de modo que ele possa apreender uma ideia e devolvê-la às para instigar o trabalho intelectual e o crescimento de cada uma delas e do grupo, como um todo. O professor participa da situação para reafirmar a ideia em uma linguagem mais clara e empática e, assim, torna o *insight* produtivo para as crianças, uma espécie de fagulha intelectual para conversas e ações complementares pelas crianças (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

O papel do professor está centrado na criação de oportunidades de descobertas, isso é possível por meio de facilitação e de provocação do diálogo.

Uma vez que a descoberta intelectual é supostamente um processo essencialmente social, o professor auxilia mesmo quando as crianças menores aprendem a ouvir outros, a levar em consideração seus objetivos e idéias e a se comunicar com sucesso (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, p. 161).

É, principalmente, por meio do diálogo que o professor da educação infantil busca as ideias das crianças para elaborar e propor atividades problematizadoras e desafiadoras para guiar as situações de aprendizagem em sala de aula.

A melhor maneira de o professor enriquecer o mundo sonoro da criança é dialogando, cantando e lendo com ela. Essas três maneiras de estímulos se complementam entre si e cada um influencia o desenvolvimento da linguagem. Uma das funções importantes do educador é provocar práticas adequadas para o desenvolvimento da linguagem. Uma delas é escutar a voz da criança e, também, senti-la, o que se dá por meio de diálogos e ações, que ajudam as crianças a apurarem seu conhecimento linguístico e conceitual.

À medida que o educador escuta a criança falar e fala com ela, entenderá melhor seus pensamentos e intenções. Os diálogos podem e devem ser registrados pelo professor para ele melhor elaborar situações cotidianas reflexivas e contextualizadas. Escutar, observar os diálogos das crianças e depois ajudá-las a manterem suas falas nas atividades propostas, por meio da escuta sensível, representa a disponibilização de um trabalho pedagógico de qualidade, essa é a justificativa da escolha do diálogo como uma categoria da escuta sensível.

As práticas educativas na educação infantil devem ser envolvidas num diálogo, capaz de gerar, progressivamente, expressões ou unidades da fala que reflitam o conhecimento de situações ou temas, não como expressões finais, mas como algo em desenvolvimento.

Ao dialogar com as crianças na instituição de educação infantil, o professor cria uma situação facilitadora para a troca de informação, sugere possíveis formulações, concorda e oferece oposições. Isso implica numa negociação dialógica constante. Essa negociação dialógica permite uma relação aberta de interações entre os indivíduos que ali circulam, e naturalmente, o desenvolvimento e aprendizagem da criança acontece.

## CAPÍTULO II – METODOLOGIA

### 2.1 NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa aqui relatada é de natureza qualitativa. Segundo González Rey (2002), este tipo de pesquisa é um processo progressivo de construção e interpretação da informação - um caminho que acompanha todos os períodos da pesquisa.

Ainda segundo González Rey (2002, p.110, 111), a pesquisa qualitativa

[...] avança por caminhos individuais que caracteriza a manifestação dos diferentes sujeitos estudados e incorpora novas informações sobre o estudado a amplos sistemas de interações que adquirem sentido por meio das construções do pesquisador.

A pesquisa qualitativa trabalha com interpretações das realidades sociais. Nela, o pesquisador deve estar inserido no campo, quando da construção de dados. Esse campo é um ambiente rico em dados descritivos e apresenta a realidade de forma complexa e contextualizada.

A pesquisa aqui relatada é exploratória considerando ser um tema pouco estudado no contexto da educação infantil brasileira. Seu objetivo foi compreender a relação entre escuta sensível e qualidade na educação infantil num contexto de interações professor-criança.

O campo de pesquisa foi uma turma de 1º Período com 35 crianças e dois adultos, de um centro municipal de educação infantil na cidade de Palmas.

O processo de construção de dados teve as seguintes fases:

- ✓ análise documental;
- ✓ observação participante do ambiente;
- ✓ entrevista semiestruturada com duas professoras;
- ✓ videogravação.

Uma visão gráfica dessas fases pode se ter na figura 03, a seguir.



Figura 3. Fases dos processos de construção de dados.

## 2.2 CRITÉRIOS E PROCEDIMENTOS

### 2.2.1 Análise documental

A opção pela análise documental no presente trabalho deu-se por se reconhecer a funcionalidade dessa técnica na abordagem qualitativa e pelo reconhecimento como fonte natural e contextualizada de informações.

Essa análise foi a primeira fase da construção de dados da pesquisa. Este processo se iniciou com a leitura dos documentos na Diretoria Municipal de Educação Infantil - DMEI e os do Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI.

Na DMEI buscou-se documentos sobre as políticas de educação infantil do município de Palmas, porém não se deu acesso a eles. Justificou-se que, no momento, a educação infantil do município está passando por reformas de suas diretrizes pedagógicas.

No CMEI, foram disponibilizados o Regimento Interno e o Regimento Pedagógico da escola, o Plano de aula das professoras e os trabalhos escolares das crianças. Na leitura desses documentos, buscou-se identificar elementos sinalizadores de escuta sensível, como atitude do professor em sala de aula, e como isso poderia orientar a prática pedagógica do ponto de vista de uma formação continuada e em serviço. A leitura

dos documentos do CMEI possibilitou a compreensão sobre o regulamento, o funcionamento da rotina e as diretrizes pedagógicas da escola.

Guba e Lincoln (*apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986) argumentam que na pesquisa os documentos são uma fonte de informações sobre a natureza do contexto que não deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos na pesquisa. Análise documental é uma técnica preciosa de abordagem de dados qualitativos.

### 2.2.2 Observação participante

A observação pode ser participante ou não-participante. A primeira, como o próprio nome sugere, é a inserção do observador no campo como um membro integrante da realidade a ser pesquisada. Já na segunda, o observador se abstém das interferências no campo.

A observação participante difere de outras técnicas qualitativas de construção de dados pela forma de estruturação, ou seja, entre as técnicas utilizadas, é a menos estruturada. Caracteriza-se por seu caráter de abertura na construção dos dados, baseada, principalmente, na comunicação com os observados e em dados gerais do contexto. Esse tipo de observação requer objetividade e sensibilidade por parte do observador, a fim de identificar o que deve ser observado e registrado.

A observação não é puramente passiva, nem totalmente neutra. O observador utiliza-se de uma série de conceitos pré-concebidos que foram construídos ao longo de sua existência, de sua história e são impregnados de significados e sentidos. Dessa forma, ao observar a mesma coisa ou fato, pessoas diferentes têm olhares e perspectivas diferenciadas. Portanto,

[...] para observar é preciso sempre relacionar aquilo que se vê com noções que já se possuía anteriormente. Uma observação é uma *interpretação*: é integrar uma certa visão na representação teórica que fazemos da realidade (FOUREZ, 1995, p. 40). (grifo do autor)

O pesquisador precisa está atento para que na observação seus conceitos já pré-concebidos não interfiram na interpretação dos dados.

A observação participante foi utilizada por ter um caráter participativo, por fazer com que o observador mergulhe de cabeça no campo e passe a observar o fato da perspectiva de membro e por influenciar o que é observado por meio de sua participação.

A observação participante desse trabalho se deu numa sala de aula do 1º Período no CMEI de abril a agosto de 2009.

Durante a observação na sala de aula usou-se o Diário de campo para registrar as representações de atitudes de escuta sensível das professoras nas relações com as crianças. Esse instrumento compunha-se de duas partes: 1) Informações gerais e 2) Detalhamento da observação (conforme apêndice VII).

Na primeira parte, registrou-se a contextualização da escola e a caracterização dos participantes e dos espaços físicos do CMEI e comunidade, bem como os registros de diálogos durante o desenvolvimento das atividades; descrição das atividades realizadas pela professora e pelas crianças e, ainda, o comportamento da pesquisadora mediante a observação das situações.

Na segunda parte, priorizou-se a reflexão sobre o observado. Dela constam os comentários do observador, bem como os conflitos e os dilemas surgidos e tudo mais que pudesse esclarecer o quê e o como da relação entre escuta sensível e a qualidade na educação infantil.

Essa experiência de pesquisa participante logo mostrou que a dinâmica da sala de aula, é grande e complexa. Muitas coisas acontecem ao mesmo tempo. Assim, nem todos os aspectos poderiam ser anotados ao mesmo tempo. Entendeu-se bem o afirmado por Bergmann (*apud* FLICK, 2007, p. 153):

Nossa competência para lembrar e reproduzir incidentes amorfos de um evento social real é muito limitada. O observador participante não tem, assim, nenhuma outra opção senão anotar as ocorrências sociais que testemunha de modo essencialmente exemplificativo, recapitulativo, reconstrutivo.

Não há dúvidas de que a objetividade é essencial na pesquisa participante. Se o observador não a mantém, pode se perder ao longo dos seus registros. Há que se ter clareza sobre o que se busca e o que merece ser registrado.

Fundamental para a observação participante é a obtenção de uma perspectiva interna sobre o campo estudado e a sistematização da condição de estranho. Na busca por esses aspectos, o observador pode incorrer no erro de tornar-se um nativo (FLICK, 2007). Para que isso seja evitado, é coerente dirigir e planejar a observação, além de refletir sobre os próprios recursos do indivíduo. Isso garantirá, de certa forma, que o observador faça parte do contexto sem, no entanto, interagir com ele.

Em sala de aula, a criança é o centro do processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, ela pode e deve comunicar seus anseios, descobertas e reivindicações no

espaço escolar infantil. A criança pensa o mundo, reflete, conhece o mundo pelo registro de sua experiência. Na sala de aula de educação infantil, o foco das atividades deverá permear a representação simbólica, o desenho, o jogo, os registros da escrita elementar (FREIRE, 1983). Escutar e dar voz ao sentido da leitura de sua brincadeira, do desenho, da sua comunicação.

Tendo isso em mente, na observação e acompanhamento *in loco* dessas experiências diárias das crianças, buscou-se compreender a relação professor-criança e a escuta sensível e o significado que as professoras atribuem à realidade que as cerca e às suas próprias ações. Isso se deu nas situações que se sucedem durante o dia: a rotina, as atividades didáticas (atividades de ensino-aprendizagem), as lúdicas, as organizacionais e as informais.

### **2.2.3 Conversas informais**

As conversas informais, isto é, os comentários, os desabaços e opiniões apresentados pelas professoras, gestores e demais profissionais do CMEI, durante o período de observação participante, foram importantes nesse processo de construção de dados para melhor compreensão das situações observadas e, também, de alguns fatos. Igualmente, elas facilitaram a compreensão sobre as concepções dos profissionais desse CMEI relativas à qualidade na educação infantil.

### **2.2.4 Entrevista semiestruturada**

As entrevistas foram realizadas com as professoras da sala observada. Nelas, buscou-se identificar as suas concepções sobre a qualidade da educação infantil, bem como sobre a escuta sensível e a sua relação com a qualidade na educação infantil. Para tanto, formulou-se um roteiro norteador a partir dos indicadores e das observações feitas em sala de aula (conforme apêndice IX).

As entrevistas foram realizadas no mês de agosto, durante o período de observação da sala de aula. Para realização das entrevistas com as professoras, utilizou-se o espaço da Brinquedoteca do CMEI, por ser um espaço reservado, para se evitar possíveis interferências. As entrevistas ocorreram em momentos separados, para que uma professora não influenciasse na resposta da outra. Cada entrevista durou cerca de 30 minutos. Para que não se perdesse nenhuma fala das professoras durante as

entrevistas, foi utilizado um gravador de voz, devidamente autorizado por elas (conforme apêndice III).

Para Lüdke e André (1986), a entrevista representa um dos instrumentos fundamentais para a construção dos dados e é, quase sempre, utilizada como técnica de trabalho nas pesquisas de ciências sociais. Esse instrumento permite correções, elucidações e ajustamentos que o tornam eficaz na aquisição das informações.

Lüdke e André (1986, p. 33-34) acrescentam que:

[...] a relação que se cria [na entrevista] é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo é a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

A entrevista semiestruturada permite que o entrevistador-pesquisador faça as necessárias adequações, simultaneamente. Ou seja, esse tipo de entrevista possibilita uma flexibilidade em seu roteiro previamente estabelecido. Esse roteiro deverá ter uma ordem lógica e, também, psicológica, ou seja, dar início a uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples para os mais complexos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Durante a realização das entrevistas, a pesquisadora esteve atenta às repostas das professoras, buscando criar um ambiente amigável, que favorecesse à verbalização de seus pensamentos, reflexões e crenças sobre a relação entre escuta sensível e qualidade na educação infantil.

### **2.2.5 Videogravação**

A videogravação objetivou captar, com mais precisão, os movimentos, ações e comportamentos das crianças e dos adultos na dinâmica da sala de aula, buscando-se identificar a escuta sensível na relação professor-criança neste espaço. As gravações são indicadas para

[...] estudo de ações humanas complexas difíceis de serem integralmente captadas e descritas por um único observador, minimizando a questão da seletividade do pesquisador, uma vez que a possibilidade de rever várias vezes as imagens gravadas direciona a atenção do observador para aspectos que teriam passado despercebidos. (PINHEIRO; KAKEHASHI; ANGELO, 2005, p.2).

Nessa pesquisa, o recurso da imagem em movimento foi produzido por entender a limitação de velocidade do olho para captar o objeto de estudo e perceber alterações de imagens durante a observação e realizar suas análises, reflexões e conclusões no Diário de campo. As gravações foram autorizadas por um Termo de Consentimento e Autorização para Filmagem.

### **2.2.6 Campo da pesquisa**

A pesquisa deu-se em um centro municipal de educação infantil localizado em Palmas-TO. Os critérios de escolha dessa instituição de educação infantil foram: atender crianças de zero a cinco anos, ser conhecida como uma instituição compromissada com a pesquisa, incluir o atendimento de crianças da classe média e classe social menos privilegiada, como filhos de empregadas domésticas que trabalham na área da sua localização.

Inicialmente, procurou-se a Diretoria Municipal de Educação Infantil - DMEI do município de Palmas para a autorização da pesquisa no CMEI. Esse encontro inicial foi com a diretora geral dos CMEI's que, prontamente, mostrou interesse pela pesquisa e, de imediato, consultou o secretário municipal de educação, que respondeu de forma positiva. Contudo, se estabeleceu uma condição: a liberação do campo de pesquisa dependeria de que a pesquisadora realizasse estudos com os professores do CMEI sobre os indicadores de qualidade da educação infantil e que fizesse, por escrito, um relatório final da pesquisa, pontuando os pontos de qualidade e quais devem ser melhorados na instituição a ser pesquisada. A condição proposta foi aceita.

No CMEI selecionado, ao se apresentar os objetivos da pesquisa, a diretora demonstrou interesse pelo trabalho e quis saber os instrumentos que seriam usados para a construção de dados. Nesse mesmo momento ficou explícita a possibilidade de se fazer fotos e filmagens na instituição, envolvendo profissionais e atividades cotidianas das professoras e crianças, desde que tudo tivesse apenas fins acadêmicos e se garantisse a confidencialidade e anonimato dos participantes. O mesmo seria adotado quando da divulgação dos resultados.

Quanto aos documentos oficiais solicitados, a diretora geral informou-me que no momento só existia as Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil, porém ainda em minuta. Segundo ela, as questões de etnias ainda não constam no documento. Conforme informou, o que orienta a educação infantil dos os CMEI's de Palmas são Referenciais Curriculares para Educação Infantil, utilizados na integra. Devido a essas informações, a partir desse encontro, decidiu-se analisar somente os documentos do CMEI onde seria

realizada a pesquisa. Desse encontro inicial até a efetiva autorização da pesquisa, passou um mês. Findo esse tempo, a pesquisadora foi informada, por telefone, que a pesquisa já poderia ser iniciada. O primeiro contato com a diretora do CMEI deu-se no final de março de 2009. Neste contato, a diretora e as professoras demonstraram interesse e receptividade à pesquisa, e ressaltaram que essa abertura que a escola dava para pesquisas na instituição faz parte de seu projeto de formação continuada dos profissionais da instituição.

Após apresentar o tema e os objetivos da pesquisa, a pesquisadora solicitou os documentos pedagógicos da escola. A diretora apresentou o Regimento Interno e as Diretrizes Pedagógicas da escola e, prontamente, repassou duas cópias para estudo. A escolha da turma do 1º Período com 35 crianças matriculadas e duas professoras deu-se ainda nesse encontro. Esta foi designada pela direção do CMEI, com a justificativa de que é uma turma que não tem nenhum projeto sendo desenvolvido em parceria com as universidades.

No final desse encontro foi firmado um acordo entre pesquisadora e direção, quanto a realização de uma reunião com as professoras da turma no momento do planejamento pedagógico para apresentação dos objetivos da pesquisa.

Na reunião com as professoras percebeu-se receptividade a pesquisa após a apresentação dos objetivos. Elas apenas solicitaram que a pesquisadora chegasse no início da aula, para assim não perturbar o andamento da sala de aula.

As observações da pesquisa ocorreram de abril a agosto, no turno matutino, de segunda a sexta-feira. Foram 10 encontros, em que a pesquisadora permanecia 3 horas em sala de aula. Totalizando 30 horas.

Durante a permanência da pesquisadora na instituição, procurou-se observar o desenvolvimento das atividades das crianças e professoras na sala de aula com o foco nos objetivos da pesquisa.

### **2.2.6.1 Dados gerais da instituição**

#### **História da criação do CMEI**

O Centro Municipal de Educação infantil - CMEI foi criado a partir da discussão do orçamento participativo do município em 2005. Moradores das quadras 106, 204, 206 e 208 Sul reivindicaram uma escola infantil na quadra para atender as mães empregadas domésticas da região, ou seja, enquanto trabalhavam em suas casas, suas funcionárias deixariam seus filhos perto do local de trabalho. Porém, houve resistência inicialmente da

gestão pública, visto que a quadra localiza-se em uma região central, com moradores de poder aquisitivo alto - classes média e alta. Após muita insistência e argumentação dos moradores, no dia 29 de janeiro de 2008 foi inaugurado o CMEI em uma área institucional da quadra 206 sul. Nessa quadra e nas demais vizinhas, há várias mansões, sobrados e casas. Existem igrejas evangélicas e católicas, padarias, supermercados, postos de gasolina, escritórios de advocacias, casa de paisagismo, consultórios dentários, clínicas de beleza, escolas estaduais e particulares e outros.

O CMEI tem por finalidade oferecer atendimento à criança de 4 meses a 5 anos e 11 meses, visando o seu desenvolvimento global, por meio de uma programação que proporcione alimentação adequada, cuidados com a saúde e atividades pedagógicas.

### **Ambiente físico**

Na entrada do CMEI há um portão de alambrado. Todo o muro da escola é feito de alambrados para que as crianças possam ter a visão além do espaço físico escolar. A escola é construída em uma área no final da rua. Por essa razão as crianças têm o privilégio de ver a paisagem externa da escola, como, casas, ruas, avenidas, muitas árvores nativas (cajuzeiro, pequizeiro, faveiro e mangabeiras). O aspecto físico da escola é todo colorido e alegre. Na parede da entrada, há um desenho de uma pipa em auto relevo nas cores verde, amarelo, vermelho e azul, nessas mesmas cores são pintadas as paredes da área externa e interna da escola. Não existem painéis fixos de decoração nas paredes externas, pois se considera o colorido das paredes um ponto que chama atenção das crianças. Nas salas de aulas existem os painéis fixos que durante todo o período da pesquisa não foram trocados, nem mesmo nas datas comemorativas.

A instituição possui 762.74 m<sup>2</sup> de área construída. A área do terreno é de 2223.56 m<sup>2</sup>. Está organizada em três pavilhões ligados entre si em forma de "U". No canto dos pavilhões está localizada a cozinha e refeitório. O refeitório é pequeno e comporta por vez apenas uma turma de 25 crianças. As crianças de 2 a 3 anos e 11 meses fazem suas refeições no refeitório, as demais crianças da creche fazem as refeições em sala de aula. As crianças da pré-escola ficam um período no CMEI, por isso lancham em sala de aula.

Ao entrar no CMEI, do lado direito, encontra-se um pavilhão com salas da direção, da secretaria, dos professores, da orientação educacional e da brinquedoteca. Há um banheiro masculino e um feminino para os adultos, um banheiro adaptado para cadeirante e as salas do Berçário II e Maternal II.

A sala do Berçário II possui um banheiro com fraldário, pia de banho com chuveiros e vasos sanitários. Entre essas duas salas encontra-se um depósito, no qual

são guardados os colchonetes e as fraldas das crianças, alguns brinquedos e material pedagógico. Também há três bebedouros externos adaptados para a faixa etária das crianças do Maternal II e 1º Período. Na sala do Maternal II, não possui banheiros internos. No pavilhão de frente para o refeitório, há duas salas de aula com seus respectivos banheiros externos, a sala do 1º Período (sala pesquisada), e 2º Período. Há banheiros coletivos entre a sala do Maternal II e 1º Período e 2º para serem utilizados pelos alunos dessas turmas. Cada grupo de banheiro fica localizado do lado direito da sala de aula e antes de entrar nos banheiros encontra-se de frente os lavatórios para escovação e dois bebedouros. Esses banheiros não possuem portas ou cortinas no local dos vasos sanitários e nem no espaço do chuveiro, mas há uma parede lateral entre os vasos sanitários.

No pavilhão esquerdo, encontra-se o Berçário I, Maternal I, lavanderia e lactário. Na sala do Berçário I, existe fraudário e duas cubas de banho.

A área externa da escola é gramada, local para as atividades motoras. Não há quadra de esporte e nem parque de areia com brinquedos adequados para cada faixa etária. Isso demonstra a ausência de locais diversificados para as crianças realizarem suas atividades motoras, como correr, saltar, brincar. O pátio onde as professoras de educação física e as regentes de sala fazem atividades é a área verde da escola com um gramado bem conservado. O parque de área está localizado por trás do pavilhão onde fica a sala pesquisada. Esse espaço é inadequado para que as crianças possam desenvolver suas habilidades motoras, cognitivas, sociais e afetivas por meio da imaginação, do faz-de-conta e da interação com os adultos. É um espaço aberto, com muito sol e pouca sombra. A sombra que ali faz é proveniente de um cajueiro e uma mangabeira. As crianças do 1º Período e 2º Período são encaminhadas para o parque de areia após as 10 horas e 40 minutos da manhã. Geralmente ficam sozinhas nesse local até a hora do término da aula.

As salas de aulas para as crianças da creche são amplas, medem 50 m<sup>2</sup>, com pouca mobília, um espelho grande na parede, colchonetes, fraldários, e comportam o número entre vinte e cinco a quarenta crianças em cada turma, esse número de atendimento de crianças ocorre conforme a demanda da própria comunidade. As salas de aula da pré-escola são pequenas, tem em média 40 m<sup>2</sup>, para cerca de trinta e cinco a quarenta crianças por turma, que permanecem a maior parte do tempo nesse espaço. Percebe-se que o prédio da escola foi planejado para atender crianças pequenas, porém os espaços para atividades livres e direcionadas para movimentação é inexistente.

## **Funcionamento**

O CMEI funciona num período de 10 horas e 10 minutos diários, sendo: dois Berçários e dois Maternais (período integral) das 07h 50min às 18h, de segunda à sexta-feira. Duas turmas de 1º período e duas de 2º Período: Matutino das 07h 50min às 12h e Vespertino das 13h 50min às 18h, de segunda a sexta-feira.

O atendimento não se limita apenas aos filhos das mães domésticas. Segundo a diretora, em uma conversa informal, como instituição pública, o CMEI atende a todos, independente de suas condições financeiras. As famílias atendidas são de diferentes condições culturais e sociais (comerciantes, servidores públicos, médicos, advogados, delegados, entre outros). Segundo consta do Regimento Interno, a admissão de crianças no CMEI obedece ao disposto na PORTARIA GAB/SEMEC Nº 867, de 03 de dezembro de 2007, que determina em seu Artigo15:

- Realização de cadastro duas vezes ao ano. No primeiro semestre (terceira e quarta semana do mês de abril). No segundo semestre (terceira e quarta semana do mês de outubro);
- O referido cadastro é feito mediante preenchimento da ficha sócio-econômica da família onde a criança se encontra inserida;
- Os cadastros são classificados por critérios sociais, conforme pontuação estabelecida na Portaria em referência;
- Quando o número de crianças cadastradas for maior que o número de vagas, a prioridade de vaga deve ser definida de acordo a classificação dos cadastros: após aprovação do C.E.C;
- A faixa etária para a admissão no CMEI é de 4 meses, obedecendo ao cadastro, a cinco anos e 11 meses.

## **Regimento Interno**

Segundo a diretora, para elaboração do Regimento Interno houve a participação dos pais, comunidade escolar, Associação Comunidade Creche do CMEI e associação dos moradores da quadra. Esse documento foi aprovado em outubro de 2008. No Regimento Interno escolar consta a função de cada membro do CMEI. A escola ainda não tem seu projeto político pedagógico, por isso esse documento é utilizado em todas as circunstâncias que ocorrem dentro do CMEI, desde a matrícula das crianças, no planejamento das atividades dos professores, nas reuniões com a equipe gestora, encontro com o conselho de pais e associação. Atualmente, as diretrizes curriculares do CMEI estão passando por uma reestruturação, isso se dá por que o município ainda está em fase de elaboração do Referencial Curricular para Educação Infantil de Palmas.

O CMEI tem uma lista de espera, com mais de 159 crianças. Segundo a diretora da instituição, isso ocorre pela localidade onde se encontra a escola. Nessa lista tem crianças de faixas etárias e condições sociais diferentes.

Atualmente no CMEI, há aproximadamente 240 crianças matriculadas, distribuídas entre a creche e pré-escola. No quadro de funcionários da escola, há 36 profissionais, entre equipe gestora, docentes, merendeiras, serviços gerais e guarda noturno.

As salas da creche possuem três professoras, aproximadamente oito crianças para cada adulto. Na pré-escola, são duas professoras, de quinze a vinte crianças para cada adulto. Uma professora de educação física. Totalizando o número de dezoito professoras na escola.

### **Organização administrativa**

O CMEI está organizado de acordo com Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública Municipal de Palmas–TO em consonância com o Parecer CME-PALMAS-TO N 001/2007 que trata das Diretrizes sobre criação, autorização, credenciamento e supervisão de instituições de Educação Básica do Sistema Municipal de Educação de Palmas aprovado aos dez dias do mês abril de 2007. Segundo consta no documento, as equipes são compostas de: equipe gestora, composta pela diretora, secretaria geral, coordenação pedagógica e orientação educacional. A equipe docente é constituída por todos os professores lotados no CMEI. E a equipe de apoio: cozinheira, lactarista, faxineira, lavadeira e passadeira, vigia diurno e vigia noturno.

Consta no Regimento Interno a função da supervisora pedagógica, que deve assumir o trabalho de assistência pedagógico-didática ao professor, fazer acompanhamento do trabalho do professor na sala de aula, do rendimento dos alunos (análise dos relatórios de avaliação) por turma. A supervisão pedagógica deve garantir a qualidade do trabalho do professor em vista de um processo ensino-aprendizagem significativo, contextualizado e interdisciplinar. E a função da orientação educacional é acompanhar os professores e as crianças na sala de aula e nas situações de afetividade, linguagem e disciplina.

### **Formação dos professores**

O quadro de professores do CMEI é diversificado, existem formação em várias áreas, magistério (nível ensino médio), nível superior e pós-graduação, porém não há nenhum com formação específica para educação infantil, nem mesmo com especialização. As professoras trabalham na instituição 40 horas semanais. Segundo elas, a formação continuada dá-se por meio da participação de eventos proporcionados pela Secretaria da Educação Municipal de Palmas.

### **Plano de aula das professoras do 1º Período**

O Plano de aula é elaborado quinzenalmente pelas professoras e segue os eixos do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.

O Plano de aula está estruturado da seguinte forma:

- expressar desejos e vontades por meio da rodinha;
- reconhecer-se como sujeito importante que possui um nome que é só seu;
- combinados;
- conversa informal;
- história do nome;
- interagir a turma, através da socialização;
- despertar e utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita.); estimular o dia do vídeo, hora do conto, musicalização e exploração de cartazes na sala, criando um ambiente favorável ao ensino e aprendizagem, fortalecendo vínculos afetivos para desenvolver atitudes de autoestima e gradativamente formar cidadãos confiantes e críticos;
- acolhida carinhosa;
- rodinha - palavras mágicas;
- desenvolvimento de um projeto: convivendo e aprendendo com as diferenças.
- relatos de experiências vividas no grupo familiar;
- Eixo natureza e sociedade: conteúdos - valores para vida em sociedade, musicalização. Objetivo: conscientizar os alunos em relação aos valores, enfocando o amor, a amizade, o respeito ao companheiro. Entender que a individualidade de cada ser humano precisa ser respeitada. Trabalho com o nome próprio. Conteúdos: trabalhar a identidade do aluno.
- Eixo linguagem oral e escrita: Objetivo: expressar desejos e vontades por meio da rodinha, relatando assuntos que tenham significados para cada um. Reconhecer a importância de aprender com as diferenças; Ouvir e concentrar escutar histórias.

### **Mecanismos de ação coletiva no interior da escola**

Em Março de 2008, foi criada a Associação Comunidade Creche do CMEI. São funções dessa: prestar conta, receber recursos, fiscalizar, ajudar na tomada de decisões e sugerir na organização pedagógica. As reuniões com os pais são frequentes e objetivam repassar as decisões do conselho e esclarecer as dúvidas.

## 2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

O *locus* de investigação foi uma sala do 1º Período de um Centro Municipal de Educação Infantil de Palmas-TO, com 35 crianças entre 4 e 5 anos de idade e duas professoras. As crianças residem em diversas quadras de Palmas. Do total, a maioria é do sexo feminino conforme pode ser visto no quadro a seguir.

Distribuição dos alunos do 1º Período por sexo.

| Sexo            | Quantidade | Porcentagem |
|-----------------|------------|-------------|
| Masculino       | 12         | 34,29%      |
| Feminino        | 23         | 65,71%      |
| Total de alunos |            | 35          |

Quadro 1. Distribuição dos alunos do 1º Período por sexo.

No que se refere à idade, mais da metade deles tem por volta de 4 anos, conforme pode ser visto a seguir

| Idade dos alunos | Quantidade | Porcentagem |
|------------------|------------|-------------|
| 4 anos           | 19         | 54,29%      |
| 5 anos           | 16         | 45,71%      |
| Total de alunos  |            | 35          |

Quadro 2 - Distribuição das idades dos alunos do 1º Período.

Do início ao fim, houve receptividade das professoras para a pesquisa. Para resguardar a identidade, elas serão aqui referidas com nomes fictícios, Beatriz e Célia.

No quadro que se segue, consta dados sobre a formação e tempo de atuação na docência das professoras.

| <b>Formação das professoras</b>          | <b>Professora Beatriz</b>   | <b>Professora Célia</b>   |
|--|---|---|
| Formação inicial                         | Técnico em Magistério<br>(nível médio)  | Técnico em Magistério<br>(nível médio)  |
| Formação atual                           | Nível superior em<br>Normal Superior/<br>Complementação de<br>Estudos - Pedagogia | Nível superior em<br>Pedagogia/Pós-graduação<br>em Educação,<br>Comunicação, Novas<br>Tecnologias |
| Tempo de docência                        | Vinte anos  | Dezessete anos  |
| Tempo de atuação na<br>educação infantil | Dez anos  | Seis anos   |
| Tempo de atuação na<br>instituição       | Dois anos   | Dois anos   |

Quadro 3. Formação docente e tempo de atuação.

A sala de aula da turma pesquisada é pequena para o número de crianças. Possui cinco janelas grandes sem grades. A cor verde claro das paredes deixa o ambiente agradável. Elas são decoradas com letras do alfabeto, números, cartazes com palavras e desenhos de boas maneiras, quadro de pregas com fichas de nomes das crianças, cartazes dos dias da semana e de aniversariantes. Há, ainda, um cabideiro para pendurar as mochilas e toalhas e dois ventiladores. Todo material fixado na parede foi produzido pelas professoras.

A mobília da sala de aula é toda adequada à faixa etária das crianças. As mesas são no formato retangular, individuais. O formato delas facilita os trabalhos em grupo - as crianças podem encaixá-las uma nas outras. As suas cores são variadas, mas em tons claros. A sala ainda possui dois armários com portas para guardar os brinquedos, cadernos e material de uso coletivo das crianças (giz de cera, lápis de cor, cola, pincéis, borrachas).

A rotina da sala de aula é organizada pelas professoras. O padrão dessa organização encontra-se no quadro a seguir.

| <b>Atividades diárias</b>                                | <b>Horário</b>       | <b>Ambiente</b>                      |
|--|----------------------|--------------------------------------|
| Entrada das crianças                                     | 7h50min              | Sala de aula                         |
| Socialização   | 7h50min às 8h15min   | Sala de aula                         |
| Momento livre  | 8h15min às 9h20min   | Sala de aula                         |
| Organização dos brinquedos<br>(realizado pelas crianças) | 9h20min às 9h30min   | Sala de aula                         |
| Lavar as mãos  | 9h30min às 9h35min   | Pátio (pias ao lado da sala de aula) |
| Lanche   | 9h35min às 10h       | Sala de aula                         |
| Escovação  | 10h às 10h10min      | Pátio                                |
| Rodinha  | 10h10min às 11h10min | Sala de aula                         |
| Atividade de escrita                                     | 11h10min às 11h20min | Sala de aula                         |
| Parquinho (livre)  | 11h20min às 11h40min | Parque de areia                      |
| Retorno para sala para saída                             | 11h40min             | Sala de aula                         |

Quadro 4. Organização das atividades diárias das crianças na escola.

Ao chegarem à escolas, as crianças vão direto para sala de aula e são recebidas pelas professoras. Direccionam-se para suas mesas. Conversam entre si. Narram fatos de seu cotidiano familiar, dos desenhos favoritos. Direccionam-se para uma caixa com livros de histórias infantis. Este momento é interrompido pelas professoras quando todas as crianças já chegaram em sala e passam para outra atividade, a de socialização. Essa ocorre sem a interferência das professoras. Nessa atividade, as crianças circulam na sala de aula de maneira espontânea usando diferentes tipos de brinquedos: jogo de encaixe, lego gigante, engenheiro, dominó de figuras com quantidades e números, quebra-cabeça das metades, carrinhos, blocos lógicos para construções de casas, figuras e torres além de quebra-cabeças de números e figuras. Os alunos se organizam por interesse nos grupos, ou seja, buscam jogos disponíveis no momento que oferecem atrativos em estratégias de montagem ou de brincar de forma individual ou de forma coletiva.

A organização da sala após essa atividade é orientada pelas professoras, mas são as crianças que guardam os brinquedos em caixas e sacos. Em seguida, saem da sala para lavar as mãos e logo após retornam para sala e esperam o lanche em suas mesas. A escovação, após o lanche, é rápida sem o acompanhamento das professoras.

A Rodinha é momento em que as professoras e as crianças se reúnem sentadas no chão para cantarem músicas infantis e, também, avaliarem as atitudes das crianças, hora em que as professoras utilizam uma caixa com cartazes de desenhos: meninos

jogando lixo no cesto, crianças se abraçando com um X (não brigar); pode também utilizar palavras escritas em pedaços de cartolina – as “palavras mágicas”. A rodinha também é o momento de explicação sobre a atividade de escrita. Após a rodinha, as crianças fazem a atividade de escrita dos conteúdos que estão sendo trabalhados naquela aula.

No momento do parquinho, as crianças saem sozinhas para o parque de areia, isso ocorre à medida que vão terminando a atividade de escrita. As crianças saem correndo alegres. Estão livres. Nesse parque tem apenas duas árvores e um cercado de areia, mas é um espaço grande, aberto e gramado. É nesse ambiente que as crianças correm e brincam de pega-pega. Porém, no horário do parquinho, o sol está quente e faz calor. Mesmo assim a alegria das crianças é visível e contagiante.

## CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo de análise, a discussão teve como norte os indicadores de qualidade da educação infantil relativos à dimensão da escuta sensível, construídos especificamente para esse trabalho. Uma explicitação desses indicadores encontra-se no quadro a seguir:

| <b>ESCUA SENSÍVEL DO PROFESSOR: UMA DIMENSÃO DA<br/>QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> | <b>Indicadores de qualidade (promotores do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças)</b> |  |
|--|--|--|
|  | 1. Sensibilidade   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilidade do professor como um facilitador:               <ul style="list-style-type: none"> <li>→ do desenvolvimento, da aprendizagem e da autonomia da criança;</li> <li>→ da relação do professor-criança.</li> </ul> </li> </ul>  |
|  | 2. Espelhamento de sentimento  | <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Ação do professor que facilita a expressão dos sentimentos das crianças no contexto da sala de aula:               <ul style="list-style-type: none"> <li>→ facilita o sentimento de segurança na criança;</li> <li>→ recupera ou aumenta a autoestima;</li> <li>→ predispõe à análise e busca de solução dos conflitos que emergem.</li> </ul> </li> </ul> |
|  | 3. Empatia   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Processo de identificação em que o professor se coloca no lugar da criança e busca compreender o seu comportamento.               <ul style="list-style-type: none"> <li>→ favorece uma compreensão sensível na criança por meio da redução de tensão;</li> <li>→ estabelece e fortalece vínculos de amizade.</li> </ul> </li> </ul>                        |
|  | 4. Diálogo   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O diálogo do professor favorece uma melhor interação:               <ul style="list-style-type: none"> <li>→ criança -criança;</li> <li>→ criança -adulto.</li> </ul> </li> </ul>   |

Quadro 6. Indicadores de qualidade relativos a escuta sensível do professor no contexto da sala de aula da educação infantil.

## 1. Sensibilidade

### A sensibilidade do professor como um facilitador do desenvolvimento, da aprendizagem e da autonomia da criança.

Na primeira parte da pesquisa - análise documental, na busca de referências sobre a sensibilidade do professor identificou-se, no Regimento Interno do CMEI, um modo indireto de se falar sobre isto. Ou seja, quando se faz referências às atribuições dos professores no desenvolvimento das atividades pedagógicas com as crianças na educação infantil. É dito que o professor, em sala de aula, deve dar condições para o desenvolvimento da criança em relação aos aspectos: sensório motor, afetivo-emocional, social e cognitivo, respeitando as possibilidades e características de sua faixa etária. Vê-se assim, que se o professor se preocupa em criar tais condições no seu planejamento e prática, pode-se considerá-lo como um construtor da qualidade na educação infantil. Em síntese, do ponto de vista institucional, pode-se dizer que há uma orientação geral voltada para essa qualidade.

A importância da sensibilidade do professor está presente, também, no referido regimento, quando lá se diz que o atendimento da criança no CMEI deve ser consoante com as suas necessidades de afeto, alimentação, segurança e integridade cultural e psíquica. Estes quatro elementos são fundamentais para a criação e o desenvolvimento de uma educação infantil de qualidade.

Regimento Pedagógico do CMEI é uma referência para as professoras no planejamento das atividades a serem desenvolvidas com as crianças. Tem o objetivo de orientar, definir, esclarecer e justificar procedimentos relacionados à ação do professor enquanto educador, facilitando a organização e a coerência da sua prática junto aos alunos. Nesse documento identifica-se, um sinalizador da sensibilidade, quando se faz referência à Rotina da sala de aula. Em especial naquilo que se refere à recomendação da inclusão da “roda” na prática pedagógica do professor, conforme pode ser visto no que se transcreveu a seguir:

Deve fazer parte da rotina, uma roda ao final do dia, onde as professoras farão um resumo das atividades desenvolvidas para depois avaliá-las, e os alunos farão a avaliação da aula ou de seu desempenho na mesma. Esse tipo de atividade ajuda o aluno a desenvolver a autonomia moral quando se posiciona na avaliação dos trabalhos, além de se sentir responsável pelo desenvolvimento dos mesmos (02/2009, p.2).

A “roda” é uma atividade em que as crianças e professoras se sentam mais livres no chão, círculo, perto do quadro. Porém, um professor sensível sabe que realizar a roda somente ao final da aula não é adequado porque se perderia a possibilidade de participação das crianças no planejamento das atividades da rotina, nas decisões que se poderá estabelecer entre outros. Isso para não falar nas múltiplas e diversificadas possibilidades, motivadoras e envolventes, que a situação de uma rodinha no início da aula, por exemplo, pode trazer, tais como, o planejamento coletivo das atividades do dia. Vale destacar aqui que a tomada de decisões, por parte das crianças, é um fator relevante para a construção da autonomia.

A criança autônoma é aquela que, segundo Vieira (2009), tem a capacidade para fazer suas atividades, construindo assim sua identidade própria, com iniciativa e empatia com outras crianças e o adulto. Habilidade necessária para a construção da cidadania da criança.

Quando a criança participa da organização da rotina na sala de aula, ela tenderá a ter mais interesse pelas atividades, motivar-se mais para enfrentar novos desafios, desenvolver a sua criatividade, sentir alegria, sentir-se aceita e interagir melhor com os seus pares. Tudo isso é importante para o seu desenvolvimento integral.

A sensibilidade do professor para escolher o horário da roda nos momentos iniciais da aula se justifica, segundo Barbosa (2006), pela oportunidade que a criança tem de participar na tomada de decisões, da seleção articulação e delimitação de todas as atividades da rotina diária na escola.

A atividade da roda ou rodinha, como as crianças chamam no dia-a-dia da escola, constitui-se em um espaço onde todos se vêem e podem falar - crianças e professor. Essa atividade requer planejamento. O professor precisa ter sensibilidade para saber escutar as histórias das crianças, individual e coletivamente. O mesmo se aplica às crianças. Com isso se aprende sobre o respeito ao outro, bem como sobre o falar e o ouvir, entre outras coisas.

O professor sensível conhece, por meio das interações e falas das crianças, suas necessidades e interesses. A partir disso ele pode desenvolver atividades que facilitem a construção do conhecimento, incluindo a dos vários códigos e linguagens. Exemplos dessas atividades são: a marcação do quadro de aniversariantes, da quantidade de crianças da sala, do calendário – sempre com a participação das crianças. Ao professor sensível nada que está relacionado às crianças e o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem é desprezado.

Buscando compreender como se dava a sensibilidade do professor no planejamento da rotina das crianças e nos momentos iniciais das aulas, a pesquisadora esteve sempre presente, na entrada das crianças em sala de aula. A esse respeito, entre as anotações do Diário de campo, encontram-se as seguintes anotações:

[...] professoras chegam e sentam à mesa. Conversam entre si. De lá mesmo dão bom dia para as crianças. Algumas crianças entravam e, nem mesmo, eram percebidas pelas professoras.

[...] Crianças entram e colocam suas mochilas no cabideiro, são solicitadas a colocarem suas agendas na mesa da professora. Direccionam-se para suas mesas ou caixa de livros para olhar. Começam a brincar sem nenhum comando das professoras (03/04/09, p. 1).

Os momentos iniciais das crianças na escola eram episódios em que elas se encontravam e conversavam entre si. As professoras estavam sempre preocupadas com as agendas e com as colagens de atividades nos cadernos das crianças. Não havia uma conversa inicial. Além de que, muitas vezes, elas nem levantavam a cabeça para observar quem chegou na sala de aula. Em geral, percebeu-se pouco interesse delas pelo contato inicial com a criança ou uma atitude de acolhimento quando da sua chegada à escola. A maneira como ocorrem esses momentos da criança na escola tende a repercutir em suas atitudes para com os colegas na sala de aula. Uma atitude mais sensível, de cumprimentar a criança e mostrar interesse por ela, poderia levá-la a sentir-se acolhido, seguro e pertencente àquele grupo. O professor ao conversar com as crianças nos momentos iniciais da aula facilita a troca de idéias e propicia um ambiente democrático, dessa maneira, e também possibilita a criança a ampliar seus horizontes (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Uma estratégia adequada de acolhimento inicial, poderia ser a rodinha. De certa forma, isso não é algo estranho às professoras. Em uma das entrevistas, uma delas, ao ser perguntada em quais das suas ações ela identificava a qualidade, respondeu ser a rodinha. Disse ela:

*“Olha uma, uma questão que eu acho primordial na educação infantil é a rodinha, essa pra mim é um indicador de qualidade, assim essa minha sala. Pedagogicamente falando, é uma ação aonde nós conseguimos, não só eu, como também a outra professora, nós conseguimos é, com que eles se concentrem aí, e façam com que aquele momento seja prazeroso, porque ali nós vamos fazer o que, nós vamos trabalhar as regrinhas, nós*

*vamos trabalhar tudo no lúdico, trabalhando as regrinhas, montando os cartazes das regrinhas, mostrando a, até o alfabeto, cantando as músicas, isso é muito interessante pra eles também, adoram música, trazendo fantoches na hora da rodinha, fazendo com que eles se representem cantando também sabe, buscando eles pra conversa, então são é, é algo assim que eu considero de qualidade no meu trabalho, buscar também coisas novas, por exemplo, (...) a gente fez um, um teatrinho, foi muito bom, você viu aqui né, foi excelente". (Fala da professora Célia)."*

Na prática, as atitudes dessa professora não refletiu o seu discurso. Isto é, na roda não se verificou trocas de aprendizagens, ou situações de escuta das crianças. Menos ainda, "um encontro entre elas". Percebeu-se, isso sim, atitudes de julgamento, barganhas, e a expectativa de que as crianças ficassem "quietas e caladas."

Já em seu discurso, nada foi explicitado no sentido de que um dos principais objetivos da roda é apresentar às crianças a proposta das atividades do dia, abrindo espaço para participação delas no planejamento diário. No geral, pode-se dizer que se o discurso da professora apresentou vários conceitos relativos ao trabalho na roda que poderiam indicar um trabalho pedagógico de qualidade, na prática esta qualidade não foi evidenciada.

Sousa (1998) afirma que não se constrói qualidade sem uma visão do todo do trabalho e do todo da criança e das relações existentes, sem que haja um grande investimento em termos de tempo, esforço, determinação, persistência, motivação e interdisciplinaridade. E que a conquista da qualidade na instituição infantil perpassa pelo trabalho coletivo, a partilha dos objetivos, os afetos, direitos, deveres e responsabilidades.

Uma visão diferente da rodinha foi apresentada pela professora Beatriz durante a entrevista, ao justificar que o uso da roda é uma estratégia para saber se as crianças estão aprendendo. É possível identificar a diferença na sua fala abaixo:

*As estratégias que a gente mais usa são as atividades né, no caso, a gente tem dado pra eles todos os dias, e uma coisa que a gente busca muito é, porque todos os dias a gente faz, não tem um dia em que a gente não faz a rodinha com eles pra ver o quê que eles estão aprendendo. A gente deixa eles falar, a gente né, mostra algum material concreto pra ver se eles estão pegando, pra ver se eles tão prestando atenção, porque às vezes eles estão conversando nas rodinhas, eles estão na rodinha, mas num, a cabecinha deles não estão naquele momento ali que eu quero passar pra eles, quando eu conto*

*uma história, quando eu ponho eles pra reproduzir aquela história na, na folha de chamex, eu vejo se eles pegaram ou não. [...] Eles vai desenham outra coisa que não tem nada a ver. Eu vejo que aquela criança não tá, não pegou aquilo que eu, que eu gostaria né. (Entrevista com a professora Beatriz).*

Em suas palavras vê-se a sua compreensão da roda como um instrumento de avaliação de aprendizagem. Contudo, viu-se, na prática, a sua dificuldade em aplicar o que diz. Isto se manifestou em sua preocupação em manter o silêncio das crianças, para poderem ouvi-la. Isso representa desgastes mútuos. Para ela, por querer ser ouvida, e não conseguir. Para as crianças, pela impossibilidade de se expressarem e se movimentarem. No geral, evidenciou-se pouca sensibilidade da professora em entender os interesses e necessidades da criança. Ela desconsiderou as características da faixa etária das suas crianças, exigindo algo além de suas capacidades. Se a professora tivesse sido mais sensível em relação às crianças, elas poderiam adquirir conhecimentos de maneira mais útil e prazerosa.

Em uma educação infantil de qualidade, as ações docentes são sempre planejadas, considerando a criança e a sua aprendizagem. Isto inclui a roda. No caso da sala observada, isso não ocorria. Tudo se dava de modo aleatório. Não havia uma sequência de atividades das professoras. O imprevisto, a ausência de planejamento, a inexistência de objetivos explícitos para o trabalho pedagógico do docente, denotam um descomprometimento pessoal e profissional. Isso não significa dizer que não haja flexibilidade no trabalho docente. Mas essa flexibilidade não pode ser confundida com improvisos frequentes, como o observado.

O imprevisto em sala de aula da educação infantil, quando utilizado adequadamente, pode contribuir para a flexibilização do currículo. Por exemplo, a partir da atenção dada às falas das crianças, o professor pode trabalhar conceitos do cotidiano da criança. Mas é preciso uma sensibilidade e competência, por parte do professor, para entender que a introdução de conceitos científicos ocorre de maneira natural. Sobre isso Vigotski (2001, p. 348) afirma que:

[...] Já nas primeiras aulas, a criança aprende a estabelecer relações lógicas entre conceitos, mas o movimento desses conceitos parece transcender para dentro, abrindo caminho para o objeto, vinculando-se a experiência que nesse sentido, a criança tem, e incorporando. Os conceitos científicos e espontâneos se encontram, na mesma criança, aproximadamente nos limites de seu nível, no sentido de que, no pensamento infantil, não se podem separar os conceitos adquiridos na escola dos conceitos adquiridos em casa.

A sensibilidade do professor está na reflexão e tomada de decisões nas várias situações da sala para articulação dos conceitos, por isso a escuta sensível é necessária, quando o professor percebe o que a criança já sabe, como ela pensa, assim deve repensar as atividades propostas sempre visando o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Outra situação de consequências negativas da omissão de escuta sensível das professoras, ainda na “roda” ou “rodinha”, é que na idade em que as crianças se encontram 4 e 5 anos, são muito ativas, são ansiosas por brincar, pular, gritar, conversar, cantar. E também, com essa omissão as professoras perdem a oportunidade em aproveitar o momento da roda para ouvir as falas das crianças e no instante que estão cantando suas músicas preferidas, para ao mesmo tempo, fazer gestos com o corpo.

Dessa maneira percebeu-se que, no entendimento da professora “para que a criança aprenda existe a ideia que ela deva estar sentada olhando para a professora e que qualquer movimento fora disso pode ser um sinal de desatenção, culminando em uma repreensão” (IZA, 2004, p. 71).

Houve pouca sensibilidade das professoras também, quanto à duração da roda - aproximadamente 40 minutos, um tempo relativamente grande, considerando o cansaço e as inquietações das crianças. Mas a rodinha não foi o *locus* único de evidência da necessidade de maior sensibilidade das professoras. Veja-se o registro a seguir, referente à professora Célia.

Episódio. Crianças sentadas na roda cantando músicas com frases que podem ser usadas para movimentar os braços, as pernas, as cinturas, a cabeça e os pés das crianças. As músicas cantadas são incentivos para as crianças utilizarem seus pequenos corpos para dançar e fazer gestos. Enquanto as crianças cantam a professora deixa bem claro que só vai para ao parquinho quem ficar quieto (Videogravação, 08/04/09).

A atitude dessa professora mostra uma concepção de que o movimento e as brincadeiras das crianças, nessa atividade, são considerados como falta de ordem na roda. Procurou-se compreender o significado para professora do uso da música, já que músicas são estímulos para movimentos corporais das crianças. A professora perdeu a chance, de naquele momento, permitir o uso do corpo das crianças para fazer mímicas, a partir das suas letras. Esse episódio retrata como a professora não esteve sensível à importância de aproveitar a atividade e para contribuir no desenvolvimento corporal da

criança, o que compromete a qualidade do seu trabalho e, portanto, da educação infantil, nesse aspecto corporal e lúdico.

A fala da professora “[...] só vai para ao parquinho quem ficar quieto” é inadequada. Permite compreender o significado que a professora dá para os movimentos, como bagunça das crianças. Tudo indica que ela teme perder o controle quando as crianças não estão sentadas olhando atentamente para ela ou fazendo o que ela está propondo. Com certeza essa professora teria uma atitude de escuta sensível se entendesse melhor a relação entre a cultura, a música, o lúdico e como podem contribuir para a qualidade da sua prática pedagógica. Isto ficaria mais claro se ela refletisse sobre o que nos diz Paniagua e Palacios (2007, p.176):

As atividades lúdicas, por sua vez, provocam a exploração do meio, a apropriação da cultura e a relação com adultos ou iguais. Assim, são imprescindíveis as cantigas e a música, a experimentação com materiais e objetos diversos, as primeiras simbolizações com objetos e pessoas, a introdução na imagem e no mundo das histórias, o jogo motor, [...] entre outras inúmeras possibilidades.

Em sua sensibilidade, o professor da educação infantil precisa reconhecer que o desenvolvimento de atividades, como por exemplo, cantar músicas na roda é estimulante para o grupo de crianças expressarem suas emoções, entre outras coisas.

Percebeu-se nas falas das professoras Célia e Beatriz, uma visão restrita em relação à roda, no espaço da sala de aula da educação infantil – uma atividade de avaliação de aprendizagem de conteúdos e também, de atitudes das crianças. Em conversa informal a professora Beatriz deixou bem claro essa percepção que se refletiu na prática, conforme consta dos registros feitos quando da observação:

Na roda era o momento em que desenvolvem as atividades da roda com uma caixa. Nessa caixa encontram-se cartazes com desenhos de ações do cotidiano das crianças. Os cartazes, segundo a professora, são para que as crianças entendam o significado de comportamentos “certos” e “errados” e assim mudar suas atitudes. O que eu percebia é que as crianças precisavam ficar quietas, em silêncio prestando a atenção nos cartazes que a professora ia apresentando. (Diário de campo, 08/04/09)

No caso dos pequenos, boa parte da aprendizagem de comportamentos certos ou errados devem vir do exemplo e de estimulação ou elogios de situações objetivas, por eles vivenciados. Atitudes assim mostram uma sensibilidade maior por parte da professora e tendem a ter mais resultados para as crianças. De certa forma, isto pode ser

feito em situação de roda, desde que haja nela espaço para a manifestação das crianças e o professor fique atento para perceber, na criança, o significado do menor gesto ou atividade, reconhecendo-a em sua totalidade de indivíduo complexo, dotado de liberdade e de pensamento criador. Nesse caso, segundo Barbier (1993, p. 212), o professor em sala de aula precisa desenvolver “a audição, o tato, o gosto, a visão e o olfato” para que a sensibilidade se faça presente em suas atitudes.

Em síntese, no que se refere à sensibilidade como um indicador da escuta sensível do professor, como um facilitador do desenvolvimento, da aprendizagem e da autonomia da criança, concluiu-se que ela se fez presente como desejado no discurso das professoras, mas não em suas práticas.

#### Sensibilidade do professor como um facilitador da relação professor-criança.

As atividades iniciais das crianças em sala de aula eram desenvolvidas livremente. Elas brincavam em sala aproximadamente 1 hora e 30 minutos. Pareceu que para elas, esse era um momento prazeroso. Sentiam-se livres para escolher até mesmo o colega que faria parte da sua brincadeira. Para as professoras, tudo indica que este era o momento de socialização entre as crianças. Uma idéia de como isso se dava pode se ter na transcrição de fragmento do Diário de campo, que se segue:

Crianças brincam em suas mesas durante 1h e 30 minutos. São brincadeiras espontâneas ao som de uma música, sem interferência das professoras. Na primeira cena, os alunos estão distribuídos em três grupos, um com seis, outro com quatro e o terceiro com cinco alunos. Nesta atividade os alunos circulam na sala de aula para realização de uma atividade denominada pela professora de “momento livre”, que consistia na realização de atividades de maneira espontânea com diferentes tipos de brinquedos: jogo de encaixe, lego gigante, engenheiro, dominó de figuras com quantidades e números, carrinhos, blocos lógicos para construções de casas, figuras e torres além de quebra cabeças de números e figuras. As crianças se organizam por interesse nos grupos, ou seja, buscam jogos disponíveis no momento que oferecem atrativos em estratégias de montagem ou de brincar de forma individual ou de forma coletiva. (03/04/09)

O fato é que as crianças, nesse momento, tinham a liberdade de circular pela sala, de organizar as cadeiras de acordo com a brincadeira desenvolvida. Nas brincadeiras as crianças expressavam mais livremente suas emoções, sentimentos,

pensamentos, desejos e necessidades. Era visível a sensibilidade das professoras, no sentido de não interferir nessas brincadeiras e valorizar o momento da criança ter a liberdade de fazer as suas escolhas. Em conversa informal, a professora Beatriz revelou seu entendimento de que esse era também, o momento que as crianças tinham para usar a fantasia e a imaginação. Seguem exemplos de episódios das crianças quando usavam a imaginação.

Crianças desenvolvem suas atividades tranquilamente, sem se importarem com os gritos do colega. Há um grupo de meninas que brincam de “mamãe e filhinha”, esse grupo fica ao lado do quadro. É um grupo que tem uma líder que coordena a brincadeira e resolve os conflitos entre si. (Diário de campo, 03/04/09)

As cadeiras da sala de aula eram transformadas em cavalos, que serviam para galopar pela sala de aula na imaginação das crianças. Em outras situações eram colocadas em filas para representar os bancos de um ônibus, aonde várias crianças sentavam e viajavam pela fazenda. O motorista era sempre uma menina considerada a maior considera pelo grupo. Os passageiros podiam comer, beber e conversar com os colegas. O que não podia dentro do ônibus era bater no colega. Essas eram as regras estabelecidas pelo dono do ônibus. E assim a imaginação fluía. (Diário de campo, 04/08/09)

O outro exemplo do uso da imaginação das crianças está no seguinte episódio:

Crianças com as peças de montar criam figuras imaginárias de armas atiram umas nas outras, correm pela sala, fazendo barulho de tiros, cenas de algo visto provavelmente em filmes policiais. São seis meninos e uma menina. (Diário de campo, 04/08/09).

Nos episódios relatados, não foi percebido a interferência das professoras. O segundo episódio merecia uma intervenção, uma conversa com as crianças no sentido de fazerem refletir sobre suas brincadeiras. Orientá-las, por exemplo, em relação ao uso de armas e a geração de violência. Uma orientação adequada poderia levar a criança a refletir sobre a impropriedade desse tipo de brincadeira. Mesmo pequenas, as crianças do 1º Período são capazes de refletir sobre o que é certo e errado. O episódio exige do professor uma interação com a criança para que a sua sensibilidade seja trabalhada em situações como esta. Nesse contexto, Sousa (1998, p. 20) esclarece que o professor precisa entender que

Entre outros, a brincadeira é uma exploração mental ou hipotética do mundo, onde a criança é livre para criar, imaginar, testar fatos e situações e mesmo imaginar soluções para eles. Através das brincadeiras ela também aprende a comportar-se sob regras e a controlar seu comportamento. Isto é, ela é capaz de guiá-lo para algo previamente definido. Então, como profissional, tenho que entender que toda criança precisa brincar e jogar e cabe a mim assegurar que isso ocorra sempre em ambiente adequado e seguro.

Nas brincadeiras as crianças exploram suas habilidades e competências, cabe ao professor ter sensibilidade à essa necessidade da criança e permitir momentos de brincadeiras. Concorde-se com Sousa (1998, p.19) quando ela diz que “brincar e experimentar são as formas mais frequentes pelas quais a criança aprende a conhecer a si, aos outros e ao mundo mais amplo a seu redor, construindo e organizando o seu pensamento”.

Esse discurso da professora Célia é contrário ao que foi observado na sua atuação em sala de aula. As situações ocorriam e a professora agia como se não estivesse percebendo. No exemplo apresentado abaixo, extraído do Diário de campo, confirma-se sua postura.

Uma criança solicita a atenção, tanto da professora (professora em sua mesa recortando papel e colando nos cadernos das crianças), quanto dos colegas, utilizando gritos para chamar atenção para que fossem atendê-lo imediatamente (crianças lidam com a colega com atenção e carinho, acolhem, dividem o brinquedo, mas não falam nada).

Outra criança em sua mesa tenta montar algo com blocos de encaixe que estão em sua mesa, nenhum adulto se aproxima e conversa com ela (desde o início da observação).

Outras crianças desenvolvem suas atividades tranquilamente sem se importarem com os gritos do colega. (Diário de campo, 03/04/09)

Ao analisar o discurso e a prática da professora, percebe-se uma contradição. O que acontecia no momento das brincadeiras com as crianças era uma atitude de distanciamento.

Haveria ganhos qualitativos na qualidade da prática docente se as professoras fossem mais sensíveis, tivessem mais respeito pelas crianças e procurassem entender o seu mundo particular. Quando isso ocorre, diz Rogers (1977), acontecimentos empolgantes acontecem. Ter sensibilidade é algo sempre necessário ao professor e, em especial, o da educação infantil. Quando isso se faz presente na relação professor-criança, diz esse autor, há um aumento de autoconfiança, uma criatividade maior e mais

afeto por outras pessoas. Em suma, uma sala de aula dessa espécie leva a aprendizagem positiva, unificada, pela pessoa inteira

Episódios de interação entre as professoras e as crianças nas situações de conflitos pouco foram evidenciados. Presenciou-se essa falta de interação na realização das atividades didáticas e nas atividades que envolviam crianças-crianças. Quando isso ocorreu, a professora Beatriz demonstrou irritação, com tom de voz alto e “bravo” usando a hora do parque como punição. Foram vários episódios, exemplos desses estão descritos no fragmento do Diário de campo abaixo:

*\_\_ Quem tiver fazendo isso no chão não vai para o parque! As crianças correm e sentam.  
 \_\_ Quem bater no colega, fica sem parquinho!  
 \_\_ Se não fizer a atividade de escrita no tempo, não vai para o parque!  
 \_\_ Beliscar ou bater no colega, fica aqui na sala, sem o parque! \_\_ Se não você não vai para o parque!*

Fragmentos da fala da professora Beatriz no Diário de campo.

Muitas vezes, essas falas eram direcionadas às crianças sem mesmo olhar para elas. Eram ditas de modo mecânico.

As ameaças da professora quanto ao não ir para o parque foram compreendidas, quando era chegada a hora do mesmo. A descrição desses momentos está citada a seguir:

A ida para o parquinho é motivo de alegria e euforia. Todos saíam correndo alegremente. Mas as crianças, entre elas, conversavam sobre quem ia ficar sentado. A solidariedade entre elas era presente na hora da realização da atividade de escrita para que ninguém ficasse sem “o parquinho”. Ajudavam-se entre si. Havia colegas que só ia quando seu amiguinho terminava também, impressionante o espírito de companheirismo. (Diário de campo, 08/04/09, p.13).

Após presenciar esses episódios, que se repetiam em todas as idas ao parque, constatou-se os motivos que a professora usava o parque como punição. Aquele era o momento em que podia tirar a alegria da criança, algo que ela gostava. No parque, as crianças expressavam suas emoções livremente, a alegria era algo contagiante, corriam de um lado para o outro na grama. A empatia entre elas era evidente, da divisão dos grupos das brincadeiras de pique-pega, à construção de objetos imaginários na areia.

Sensibilidade e cooperação eram comuns entre as crianças, em especial quando da realização das atividades de escrita, para que ninguém ficasse atrasado e perdesse o parque. Um exemplo disso está no Diário de campo descrito abaixo:

Uma criança sempre terminava as atividades de escrita primeiro que seus colegas, e ao terminar suas atividades de escrita saía fazendo as dos colegas que ela percebia que tinha dificuldade ou estava atrasado.

Essa atitude não foi repreendida pela professora Beatriz, que a presenciou várias vezes. Pelo contrário, num dado dia ela até pediu que ela ajudasse explicando como fazer as letras do nome do colega. Dessa vez, a professora teve uma atitude solidária e acolhedora para ambas as crianças e facilitou que o mesmo fosse feito de uma para a outra. No entanto, esse pedido de ajuda tinha uma intencionalidade mais direta: apressar o aluno que não estava conseguindo escrever o seu nome. Nesse sentido, a atitude de apressar a criança na realização da atividade demonstrou falta de respeito ao seu ritmo

Na sala de aula da educação infantil, é essencial o respeito aos diferentes ritmos e níveis de desenvolvimento, quando da realização das atividades de escrita. Quando há respeito à diversidade de ritmos do grupo de crianças em sala, demonstra sensibilidade do professor às necessidades das crianças.

No contexto da sala de aula, o professor precisa ser sensível, assim esse professor compreende o que Cruz (2005) define como ter a sensibilidade: estar em prontidão de vida. No geral, não se pode dizer que houve essa prontidão por parte das professoras.

Em síntese, pode-se afirmar que a sensibilidade das professoras, em alguns momentos, facilitou a relação professor-criança. Contudo, no geral, o indicador sensibilidade é algo que precisa ser bem mais desenvolvido nas professoras. Havendo isso, elas terão um trabalho pedagógico de maior qualidade e, assim, dariam contribuições mais efetivas para a construção de uma educação infantil de qualidade.

Para a professora Célia, ela faz intervenções no momento do brincar das crianças. Disse ela:

*[...] não deixo criança brincar assim aleatoriamente sem tá observando e vendo grupo a grupo, criança por criança, conheço cada criança, tem criança que eu não entendo ainda, ate pedi ajuda pra Mariela (doutoranda que pesquisa no CMEI sobre disciplina na educação infantil). Falei, “por favor, me ajuda com essa criança, eu não to entendendo*

*ela, não entendo porque que ela chora demais, a criança passou perto dela ela chora, ela que só aquele brinquedo só pra ela, às vezes ela chora por mais... Só porque um passou na frente ela chora". Aí ela não tem uma linguagem oral perfeita com a sala, com a "Professora..." Ela fala assim, chega assim e fala "professora, o menino falou bateu", então assim ela não tem é, um com medo, como os outros da idade dela, porque ela poderia ter, também não to querendo nada demais, não to querendo nada além da idade dela, então eu não consigo entender determinadas crianças, então essa a minha preocupação, eu fico assim muito preocupada e muito.*

## **2. Espelhamento de sentimento**

Ação do professor que facilita a expressão dos sentimentos das crianças no contexto da sala de aula.

No Regimento Interno do CMEI, identificou-se, referência indireta ao espelhamento de sentimento, ao se falar que o professor deve estabelecer um clima de segurança, confiança e, afetividade e, ainda, se faz referência aos incentivos, elogios e limites que o professor deve colocar de forma sincera e clara no relacionamento com a criança.

Na prática das professoras, essas coisas só ocorreram em alguns momentos. No geral, não se observou o espelhamento de sentimentos. Exemplo dessa ausência têm-se na transcrição de um trecho do Diário de campo:

*Aproxima-se da sala doutoranda Mariela (que estuda a relação da disciplina na educação infantil e seus impactos na aprendizagem). Desenvolve um trabalho com a aluna Carol (nome fictício) solicitado pelas professoras e orientadora educacional do CMEI. A professora Beatriz perto da criança fala: "Essa criança não interage com os colegas e não sabe brincar com os colegas" Mariela: \_\_Eu vim buscar a Carol, mas acho que não é uma boa hora, eles estão brincando. Volto depois.*

*Professora Beatriz em voz alta responde para a Mariela na frente dos colegas e da Carol. \_\_"Pode levá-la. a Carol não gosta mesmo de brincar com os colegas, não gosta de brinquedo, fica brigando". Carol olha para professora Beatriz e observa sua fala. (Diário de campo, 13/08/09, p.50).*

A pouca sensibilidade e a omissão de espelhamento da professora Beatriz foi percebida no olhar de Carol, que ficou entre o silêncio e a palavra. Este é um momento em que a escuta sensível do professor precisa se fazer presente para captar os significados do não-dito. A criança que frequentemente experiencia essas e outras situações semelhantes em sala de aula, tende a elaborar sobre si, conceitos negativos. A professora parece desconhecer o seu papel na construção das bases da formação do autoconceito e da autoestima, bem como o explicado por Sousa: “as nossas interações com o meio passam a ser progressivamente mais complexas. Começamos o nosso autoconhecimento e iniciamos as nossas aprendizagens relativas ao outro e ao mundo mais amplo onde estamos inseridos (1998, p.1)”.

Não se pode falar de uma educação infantil de qualidade, quando o professor não dá a devida importância à formação do autoconceito e da autoestima da criança e não tem consciência do quanto atitudes inadequadas suas, como aquela relativa à aluna Carol, pode gerar sentimentos de insegurança e influir negativamente nisso.

Segundo Paniagua e Palacios (2004), o contexto educacional em que a criança está inserida é determinante na forma como ambos os conceitos se formam e se adaptam. No caso em consideração, dependendo das atitudes de espelhamento do professor em sala de aula, ele poderá ou não facilitar a expressão dos sentimentos das crianças. Estudos sobre autoconceito e autoestima da criança deveriam ser necessariamente, temas de reuniões pedagógicas com os professores da educação infantil. O conhecimento da formação e desenvolvimento desses dois conceitos pelos professores, no espaço educacional, diminui a chance para a criação de rótulos e preconceitos.

No relacionamento professora-criança, a individualidade de cada criança deve ser respeitada. Na turma observada identificou-se que, em grande medida, não se tem o espelhamento de sentimentos quando do desenvolvimento das atividades diárias. Exemplo disso foi quando a professora Beatriz se aproximou de uma criança que está temporariamente morando em um abrigo infantil de Palmas. Veja-se o descrito abaixo:

Professora Beatriz ao passar por trás de uma criança faz o seguinte comentário para mim. \_\_\_ “*Olhe é uma criança do abrigo!*” Essa informação é dada junto à criança. (Diário de campo, 10/08/09, p.40).

Tal atitude evidencia um desrespeito à individualidade e à privacidade da vida da criança e nenhuma compreensão e solidariedade para com o momento de vida que a criança está vivenciando. Isso para não falar na sua falta de sensibilidade. Em si, a

criança depende do adulto. Mas quando ela está numa situação como a descrita, ela se torna ainda mais dependente e vulnerável às ações dos adultos.

Se existisse o espelhamento de sentimento esperado, a professora evitaria comentários desse tipo e faria questão de fazer com que a criança sentisse que estaria junto dela, apoiando-a em suas dificuldades e deixando claro para ela o quanto pode imaginar e entender como deve estar sendo difícil para ela estar separada da sua mãe.

O espelhamento de sentimento é a presença mediativa da escuta sensível considerada, no sentido mais simples de consciência do estar, do aqui e do agora, percebidos no menor gesto, na menor atividade da vida cotidiana da criança na escola. É o que Barbier (2007) identifica como “saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender, do interior, as atitudes e comportamentos”. Essa deve ser a atitude da professora ao lidar com crianças que estão em situação de risco e que moram, mesmo que, temporariamente, em um abrigo. Mas não só em relação a essas, mas em relação a todas elas.

Nesse espelhamento, como diz Barbier (2007), o ouvinte não julga, não mede, não compara. Ele compreende sem interferir ou mesmo aderir às opiniões ou se identificar com o outro, ou ainda, com o que é emitido ou executado. Assim a escuta sensível não está na interpretação dos fatos, mas na busca de entendê-los, pela empatia. A atitude que se deseja para uma escuta sensível é uma abertura holística. A escuta sensível se apoia sobre a totalidade complexa da pessoa, ou seja, nos seus cinco sentidos, que são, também, possivelmente desenvolvidos nesse processo.

Outra evidência da dificuldade da professora Beatriz em ser uma pessoa sensível deu-se na “rodinha”, conforme descrito a seguir:

Professora Beatriz diz para as crianças: *\_\_Se você jogou lixo no chão, deixou brinquedos espalhados, não ficou quieto na cadeira! \_\_Ganha uma carinha preta!* Momento em que as crianças cobrem seus rostos e gritam representando medo. Para os bons comportamentos recebe-se uma carinha amarela. Isso é tido como um bom comportamento e elogio.

*\_\_Vocês querem uma carinha preta? Isso é para quem não se comporta. \_\_ Quem é bom ganha uma carinha amarela. Quem se comporta!* (Diário de campo, 05/08/09, p.25).

A atitude da professora demonstra um entendimento limitado do processo de desenvolvimento da criança e de como mediá-lo. Ao ensinar e ameaçar as crianças com prêmios ou castigos – carinhas pretas ou amarelas, ela não só tem uma atitude inadequada, como perde a oportunidade de dialogar sobre o como e o porquê dos

comportamentos esperados, bem como lhes nega afeto e estímulos positivos, como elogios.

Todo professor de educação infantil deveria entender o que nos é dito por Paniagua e Palacios (2004): “as crianças de todas as idades são muito sensíveis aos comentários e às comparações em público, que lhes provocam um forte impacto e que afetam bastante sua autoestima”.

A ação educativa requer atitudes sensíveis do professor, ainda mais quando lida com crianças pequenas, mais vulneráveis às ações e atitudes dos adultos.

#### Facilita o sentimento de segurança na criança.

No Plano de aula das professoras, o espelhamento de sentimento está contemplado, em especial quando é dito:

Despertar e utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita); [...] exploração de cartazes na sala criando um ambiente favorável ao ensino aprendizagem fortalecendo vínculos afetivos para desenvolver atitudes de autoestima e gradativamente formar cidadãos confiantes e críticos; A individualidade precisa ser respeitada e compreendida. Acolhida carinhosa na entrada das crianças (Plano de aula).

Na sala de aula, não se presenciou o que está registrado no Plano de aula das professoras. Não se explorou materiais pedagógicos, como por exemplo, cartazes que estavam fixados na parede. Igualmente, observou-se um ambiente pouco favorável ao ensino e à aprendizagem, pois na maioria do tempo, as crianças estavam interagindo com os colegas, as professoras estavam distantes na mesa recortando papel e colando nos cadernos das crianças, ou mesmo, conversando entre si, bem como se ausentavam da sala de aula deixando as crianças sozinhas. Não que as crianças não aprendam uma com as outras, mas o que se percebeu foi, no geral, uma ausência de direcionamento da ação docente. Também não se verificou uma acolhida carinhosa na entrada das crianças, conforme se vê nesse registro:

Momentos iniciais da aula. [...] professoras chegam e sentam à mesa. Conversam entre si. De lá mesmo dão bom dia para as crianças. Algumas vezes as crianças entravam na sala e as professoras não vêem. (Diário de campo, 03/04/09, p. 1)

Vê-se que o planejado não condiz com a prática desenvolvida em sala de aula. Há uma ausência de escuta sensível das professoras. Não se verificou tendências de espelhamento de sentimentos. Contudo, pode-se dizer que em dados momentos, as professoras facilitaram o sentimento de segurança nas crianças. Por exemplo, ao permitirem que elas usassem livremente, o espaço criado para elas. Nesse caso, as crianças puderam compreender que a sala de aula não é somente um lugar de regras rígidas ou um espaço onde se deve viver, o tempo todo, sob as ordens das professoras. Veja-se, por exemplo, o registro que se segue:

Após o lanche e escovação, as crianças circulam pela sala e conversam com os colegas (Diário de campo, 03/04/09, p. 3).

As crianças saem correndo, eufóricas para o parque de areia sem o acompanhamento de um adulto. Saem tranquilamente, fazendo uma volta no entorno de uma parte do prédio do CMEI. Em nenhum momento percebi receio de saírem sozinhas. Ou esperam a professora acompanhá-las. O ambiente do parque é um local que não há brinquedos, há apenas areia, grama, e poucas árvores. Mas as crianças brincavam alegres e espontâneas nesse espaço. É um espaço amplo que permite as crianças uma visualização para os arredores da escola. (Diário de campo, 04/08/09, p.22).

A atitude das professoras em permitir que as crianças circulem pelos espaços da escola sem o acompanhamento delas, porém sob o seu olhar à distância proporciona à criança sentir-se confiante, contribuindo para a sua autoestima. O sentimento que a criança tem sobre o que é capaz de fazer sozinha ou com seus pares, contribui para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Porém, ao deixarem crianças sozinhas no parque, as professoras perdiam a oportunidade de observá-las em situação privilegiada de brinquedo e de interagir com elas, intervindo no seu desenvolvimento.

Nas brincadeiras no parque, com outras das crianças na escola, deve haver regras que impeçam a discriminação, a agressão ou a brincadeira descontrolada que possam colocar os pequenos em riscos ou machucá-los. Além disso, é sempre necessária a presença do professor nos momentos das brincadeiras livres das crianças, sem isso se perde, a chance de avaliar o nível de desenvolvimento de várias habilidades conforme o que prediz afirma Paniagua e Palacios quando afirmam que:

[...] saber que as crianças aprendem brincando não significa que a professora ou o educador não deva observar ou comprovar quais são suas conquistas. [...] a observação da brincadeira espontânea das crianças é um meio privilegiado para perceber seu grau de aquisição de

habilidades motoras, cognitivas, sociais ou comunicativas, pois a brincadeira é um poderoso meio de expressão (2007, p.20).

Na educação infantil, a intencionalidade educativa da brincadeira deve se traduzir em uma intervenção sensível e enriquecedora por parte do professor.

#### Recupera ou aumenta a autoestima.

Em várias ocasiões, no momento da roda, houve falas das professoras que em nada favorecem a autoestima das crianças. Especialmente em relação aos comportamentos dos alunos considerados por elas “errados”, conforme pode ser visto no registro a seguir:

As professoras comparam as crianças uma com as outras. Na sala existem crianças que vivem no abrigo infantil de Palmas. Uma criança do abrigo é negra. As professoras utilizam cartazes com figuras de rosto, uma na cor preta e outro na cor amarela. Para os que ficam quietos na roda, em silêncio, prestam atenção ganham uma carinha amarela. Para os que jogam lixo no chão, deixam brinquedos espalhados, não ficam quietos na cadeira, ou na roda, ganha, uma carinha preta. Segundo as professoras este é o momento de avaliação. (Diário de campo, 05/08/09, p.25)

Esse tipo de atitude das professoras não faz parte de uma educação infantil de qualidade. A atitude de comparações e acusações facilita o desenvolvimento, na criança, de sentimentos negativos sobre si. E, ao usar a “carinha preta” como punição, elas estimulam o desenvolvimento de sentimentos negativos e preconceituosos relativos à cor preta - o que é preto é ruim. Isto é o oposto do esperado de uma instituição de educação infantil de qualidade que deve oferecer um ambiente “acolhedor, seguro e confiável para todas as crianças. Um local onde cada uma delas possa se sentir bem, segura, protegida, amada, aceita e feliz” (SOUSA, 1998, p.4).

Nessa fase da vida, as professoras são, vistas pelas crianças, como espelhos. Elas ficam atentas às suas atitudes, ao seu agir e falar. Vivem elas um período de muita vulnerabilidade e são suscetíveis às influências do ambiente e, em especial, do adulto significativo. Para Oliveira-Formosinho (2002), a criança pequena possui características específicas de acordo o seu processo de desenvolvimento. A vulnerabilidade física, emocional e social das crianças as torna mais dependentes dos cuidados e atenção dos professores. Isto requer dos professores entender que há uma interligação profunda entre educação e cuidados que precisa ser considerada em sua prática educativa. A qualidade

da educação oferecida para essa criança é percebida, entre outros, pela maneira com que a criança é respeitada em suas especificidades.

Frases extraídas do Diário de campo demonstram quais eram as atitudes das professoras nos episódios de conflitos em sala de aula.

Um grupo de 4 crianças brincando em uma mesa. Criança bate no colega, a outra revida. Professora Beatriz percebe o episódio de sua mesa e fala para a criança. \_\_ *Ei!!...ei!!* – (fala com tom de voz alto e bravo chamando atenção das crianças) crianças param \_\_ *Acho que vou colocar Lara numa mesa lá fora.* Criança responde: \_\_ *Ela me bateu!* Criança com carinha de choro (12/08/09, p.48). Criança belisca colega. Professora vê o episódio e fala: \_\_ *Ela beliscou?* Dirige a fala para a criança que beliscou. \_\_ *Você então vai ficar sentada na hora do parquinho* (10/08/09, p.45). Professora Beatriz fala para as crianças que estão sentadas na roda referindo-se a cena de uma menina que está rolando no chão no momento da roda: \_\_ *Vou deixar ela sozinha aqui!* (p.46).

Pode-se perceber que essas falas da professora não asseguram para as crianças um ambiente seguro. As advertências muitas vezes propiciam medos e insegurança com relação ao adulto. A criança inicia suas aprendizagens do viver e conviver em sociedade, do comportar-se segundo as regras, normas e padrões sociais, no escutar, no olhar, na empatia, no espelhamento de sentimentos, no diálogo.

A afetividade do professor em relação às crianças, precisa ser constante. É na interação afetiva que as crianças demonstram seus sentimentos positivos ou negativos, inclusive em relação a si mesmas. O “eu” escolar está associado ao autoconceito e à autoestima. Neles se entrelaçam aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais, formados e transformados no conjunto das relações professor-crianças, crianças-crianças.

A sequência dos episódios relatados ilustra algo comum no comportamento da professora Beatriz: ela se irritava com facilidade. Principalmente, quando desejava e não conseguia o absoluto controle das ações das crianças em sala de aula.

Por meio das entrevistas, percebeu-se o quanto a escuta sensível, ainda, precisa ser compreendida, analisada e refletida pelas professoras, em suas relações com as crianças. Ao fazer a pergunta: que estratégias você usa para saber se as crianças estão se desenvolvendo e aprendendo, professora Célia respondeu:

*\_\_Perguntas. Eu faço muitas perguntas orais pra eles né, então eu mostro sempre algo e pergunto pra eles “O que é isso, onde foi, que cor, qual letra?” Ah, mostro uma figura e pergunto “Essa criança ta fazendo o quê?” é... “Como, por quê?” eu estou sempre questionando muito sempre um deles e assim, sempre na rodinha, perguntando, por exemplo, uma criança... Nós trabalhamos a regrinha de trabalhar lixo no lixo né, então uma criança, eu percebo que na hora da brincadeira ali eles jogaram lixo no chão, e aí na hora da rodinha eu pergunto “Teve alguma criança aqui hoje que jogou lixo no chão?”, eles ficam pensando “Teve fulano, por quê? Pode jogar lixo no chão?”. Eu mostro as figuras, você viu minhas figurinhas, as figuras que nós fizemos [...]?*

Continuando, disse a professora:

*\_\_Aí a gente mostra pra eles que tem duas crianças e o cesto do lixo e a criança jogando o cesto... O lixo no cesto. Aí “o quê que ele tá fazendo?” “ah, ta jogando lixo no lixo”. “Então, aqui na nossa sala aconteceu isso com o nosso coleguinha, jogou lixo no lixo, no chão.” No começo eu imaginei que poderia está discriminando aquela criança citando nomes não é, porque às vezes eu cito nomes, mas depois eu vi que surtiu efeito, na rodinha eu não tava discriminando, e o quê que acontece? Da próxima vez ele pensa melhor e não faz, aquela criança ela não faz novamente sabe, mas assim de uma forma muito justa, num, num, não chega. Porque eu tenho muita preocupação da criança, porque a criança quando ela crescer ela vai lembrar de mim, e eu tenho essa preocupação de como ela vai lembrar de mim, não sendo a professora ruim, não sendo aquela professora que maltratou, que falou uma palavra que foi árdua, que falou uma coisa que eles. (Professora Célia)*

Percebeu-se que na fala da professora uma preocupação com o julgamento de comportamentos das crianças no grupo, ela considera isso como uma forma de aprendizagem. A mesma julga que essa é uma estratégia para saber o que as crianças estão aprendendo. Mas aprendendo o quê? Não fica claro isso em suas respostas. É necessário que o professor em sala de aula tenha clareza de quais estratégias de aprendizagem que trabalha com seus alunos e o que trabalhar com seus alunos.

Essa professora precisa refletir sobre a estratégia citada na entrevista, pois no contexto da sala de aula a criança que vive em um ambiente que é constantemente julgada sua tendência é sofrer uma baixa em sua autoestima.

Predispõe à análise e busca de solução dos conflitos que emergem.

No que se refere a conflitos, pode-se afirmar que se observou poucas ocorrências deles. Entre as crianças, os casos comuns foram: bater no colega, beliscar e disputar um brinquedo. Na relação professora-crianças os conflitos surgiam em função da resistência delas para obedecer aos comandos das professoras, como o de ficarem sentados na roda e em suas mesas ou o ter que fazer as atividades de escrita. Conflitos podem ser saudáveis, especialmente, quando se considera o afirmado por Schramm (2009) de que a ausência de conflitos em sala de aula na educação infantil pode ser preocupante, pois indica apatia e total submissão.

O relato a seguir, extraído da entrevista com a professora Célia, traz elementos importantes para a identificação de sua forma de resolver uma solução de conflito, quando percebe a necessidade de sua interferência.

\_\_Então eu preciso fazer esse papel de, de colocar ou de tirar, porque também tem um momento que você tem que tirar do grupo, porque causa confusão, conflito ali, então eu preciso tirar, então tudo isso eu faço sempre com eles, pergunto “porque que você tá batendo no coleguinha? Porque que você tá fazendo isso? Olha ele machucou, doeu, quando machuca você dói?” “dói” “então não pode fazer no coleguinha” então essa preocupação eu tenho. (Professora Célia)

Vê-se a preocupação da professora em ensinar as crianças a refletirem sobre a necessidade de respeito com o corpo do colega. Nesse caso, ela teve uma atitude de espelhamento, de fazer a criança se colocar no lugar do outro - de quem está machucado. Refletir sobre suas ações facilita a criança em outra situação buscar outra saída para resolver conflito com o colega.

Se considerados os discursos das professoras, vê-se neles, muitas vezes, contradições, na prática. Em relação a professora Beatriz identificou-se uma tendência ao cansaço e falta de motivação para estar com as crianças, ouvi-las e, até mesmo, orientá-las nas atividades didáticas. Percebeu-se que para essa professora suas atitudes não eram como espelho para as crianças. O mesmo vale para a professora Célia, a despeito de ter dito estar atenta às atitudes das crianças e procurar trazê-las a uma reflexão, em sua prática mostrava-se distante das crianças, sentada em sua mesa ou fora da sala de aula.

### 3. Empatia

Favorece uma compreensão sensível na criança por meio da redução de tensão.

Em algumas observações, esse indicador foi contemplado na relação entre crianças-crianças.

Nas observações em sala de aula, a compreensão sensível da professora Beatriz foi percebida apenas uma vez e se deu durante a realização de uma atividade pelas crianças. A professora Beatriz sentou-se ao lado das crianças e, individualmente, as escutava e orientava, diminuindo possíveis tensões das. O registro disso está transcrito a seguir:

Professora sai de sua mesa, chama uma criança de um grupo que está com dificuldade. Senta individualmente em uma mesinha e começa a orientá-la na escrita do nome. *\_\_Faça letra por letra! Com tom de voz suave. Você consegue!* A criança obedece ao comando da professora, sorri e faz uma letra. A professora observa o traçado da letra e faz o comentário. *\_\_Muito bem! Você consegue, continue!* (Diário de campo, 04/08/09, p.16)

A atitude da professora Beatriz foi acolhedora e estimuladora. Mostra uma percepção de criança como ser ativo do próprio processo de desenvolvimento. Há atividades que a criança não consegue realizar sozinha. Mas, se o professor lhe orienta ou a demonstra, provavelmente, a criança se torna capaz de realizá-la, indo além do que conseguiria se a fizesse sozinha. O exemplificado evidencia uma situação relativa ao nível de desenvolvimento potencial Vygotsky (1991). A solução do problema se deu sob a orientação da professora. Poderia, também ter ocorrido pela colaboração de colegas mais capazes.

A maneira empática da professora demonstrou escuta sensível para com o sentimento de incapacidade que a criança apresentava naquele momento. Isso foi ainda melhor, porque foi acompanhado de incentivo, para que a criança superasse a sua dificuldade.

A empatia é eficiente quando segundo Rogers (1977, p.83) “o professor demonstra que compreende o significado, para o aluno, das experiências em sala de aula, a aprendizagem melhora”, ou seja, a criança percebe no contexto da sala de aula que se encontra num clima favorável à aprendizagem por meio das atividades que o professor proporciona, e quando diante de um professor que o compreende.

O movimento empático em sala de aula, por parte do professor, traz para criança um ambiente de confiabilidade, apreciação e aceitação.

Percebe-se que quando o professor tem atitude de empatia em sala de aula favorece um ambiente de compreensão sensível para criança.

#### Estabelece e fortalece vínculos de amizade.

No que se refere à análise documental, foi possível identificar, no Plano de aula das professoras, o estabelecimento e fortalecimento de vínculos de amizade. A referência está apresentada em seus objetivos, conforme pode se ver a seguir:

Conscientizar os alunos em relação aos valores, enfocando o amor, a amizade, o respeito ao companheiro. (Plano de aula)

Na prática pedagógica da professora Beatriz viu-se, em algumas ocasiões, estímulo ao estabelecimento de vínculos de amizade. Quando as crianças se isolavam em suas mesas, ou nos cantos da sala, era comum a professora ter a atitude descrita a seguir:

Um grupo de meninas brincava de casinha na sala de aula. Professora Beatriz.

\_\_ *Vocês não querem convidar a Ana para brincar com vocês? Heim, Milena?* (Diário de campo, 07/08/09, p.33).

Vê-se aqui uma atitude cuidadosa e afetiva em relação a Ana. Atitudes como essa refletem uma escuta sensível, que contribui para o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social das crianças. Estabeleceu, com sua atitude vínculos de amizade entre as crianças. Segundo Rogers (1977), em situação de compreensão empática, a criança percebe-se valorizada e aceita.

Quanto maior a preocupação do professor em criar um clima empático na sala de aula da educação infantil, maiores as possibilidades de aprendizagem e mudanças construtivas nas crianças.

#### **4. Diálogo**

##### O Diálogo do professor favorece uma melhor interação criança-criança.

Em termos de diálogo, o que mais chamou a atenção foi a sua existência efetiva, entre as crianças, principalmente durante as brincadeiras na sala de aula e no parque de

areia. Percebia-se um diálogo aberto. Tal era a confiança que existia entre elas que, conversavam entre si para encontrar a solução de algum problema. Uma dessas atitudes das crianças está descrita no exemplo abaixo.

As crianças começam a procurar seu nome, umas encontram rapidamente, outras buscam ajuda dos colegas, pedindo para que leiam seus nomes na ficha. *\_\_ Olha esse é meu nome? Você viu meu nome?* O diálogo é quase um cochicho no “ouvido do colega”. (Diário de campo, 08/04/09, p.7).

Na interação verificou-se uma confiança da criança em seu colega, isso demonstrou também, ao pedir ajuda receio de perguntar ou pedir ajuda a professora e ter que ouvir uma repreensão. Foi o que aconteceu com uma criança que pediu ajuda da outra e a professora percebeu. Um exemplo disso está demonstrado abaixo:

*\_\_ Você fica conversando na hora da explicação, agora não sabe fazer a tarefa.* (Diário de campo, 03/04/09, p. 4.)

Nas atividades de escrita, não se verificou a troca de diálogos entre as crianças, essas atividades não eram coletivas, não instigava diálogos.

Nas atividades, em especial, a de escrita quando exige diálogos entre criança-criança e professor-criança, a interação entre elas, facilita o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. O professor precisa compreender que as aprendizagens, o desenvolvimento do pensamento lógico e científico realizam-se por meio da interação comunicativa. Dessa forma, entende como causa e efeito, que os primeiros anos de vida da criança são determinantes para seu sucesso escolar. É, nesse sentido, que o diálogo, no contexto da sala de aula, é necessário pela relevância que ele tem na construção social do conhecimento.

Na maioria das vezes, as atividades em sala se restringiam a desenhar a história ouvida na roda, copiar o próprio nome de fichas, ou copiar letras e números. Eram atividades que, não exigiam um pensamento mais elaborado das crianças. Pareciam não ser desafiadoras ou criativas. Não se poderia esperar outra coisa frente a pouca diversidade. Conforme nos lembram Edwards, Gandini e Forman (1999), quanto maior a quantidade de possibilidades que os professores oferecerem às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências.

As estratégias pedagógicas dos professores com crianças da educação infantil devem partir da pesquisa para ação e vice-versa. No contexto da sala de aula, proposta

de atividades desafiadoras - individuais ou em grupo favorecem a construção social, cognitiva, verbal e simbólica da criança. Concorde-se com Hoffmann (1998) em sua afirmação de que o espaço pedagógico que respeita e valoriza a criança no seu próprio tempo, é um ambiente acolhedor, seguro e desafiador. É acolhedor porque a criança é compreendida e acompanhada pelo professor, pronto a ampará-la, a dialogar com ela, a dar-lhe todo afeto e orientação necessária. É desafiador por ser planejado e organizado pelo professor com fundamento nas conquistas da própria criança e sempre na direção de novas conquistas.

Diálogos e compartilhamento de conhecimentos entre as crianças se faziam sempre presente nas decisões que teriam que tomar quanto à organização das brincadeiras em sala ou no parque de areia. Contudo, algumas vezes, essa não era bem a visão das professoras. O entendimento delas girava em torno de ameaça à ordem da sala de aula e tratado, também, com ameaça, conforme ilustrado a seguir:

Professora Beatriz observa as crianças na hora do lanche e vê que as crianças conversam nos pequenos grupos de mesas. E fala: *\_\_ Acho que hoje não tem rodinha! Não tem parquinho! Não tem tarefinha!* (Diário de campo, 10/08/09, p.44).

Diálogos e negociações entre as crianças devem ser compreendidos como facilitadores do desenvolvimento e da aprendizagem e nunca como desordem na sala de aula. A capacidade das crianças da educação infantil de expressarem, entre si, as suas opiniões depende da qualidade da relação entre os pares e com o professor. Esta será tanto maior quanto mais aberto for o ambiente e mais oportunidades tenham para tomar decisões.

Edwards, Gandini e Forman, (1999) afirmam que o diálogo entre as crianças e o professor precisa observar para que possa captar uma ideia e lançá-la de volta para o grupo. Há uma compreensão de que essa atitude pode estimular o trabalho intelectual e o crescimento de todo o grupo de crianças.

#### Diálogo do professor favorece uma melhor interação: criança-adulto.

O diálogo das professoras com as crianças não foi presenciado de forma frequente no contexto do CMEI. Um episódio que poderia ter gerado um diálogo da professora com uma criança está a seguir:

Três crianças se aproximam da mesa da professora. Olham o que a professora faz. Uma das crianças pergunta: *\_\_Professora o que é isso?* A professora Beatriz fica em silêncio e não responde a crianças e solicita que todas se sentem e vão brincar. (Diário de campo, 10/08/09, p.43).

A professora Beatriz poderia ter tido um diálogo aberto e contínuo com as crianças, assim iria contribuir para entender e atender as necessidades individuais delas. O professor da educação infantil facilita o diálogo quando está atento e disposto a escutar as crianças em sala de aula e quando está comprometido com o seu desenvolvimento. A qualidade da educação infantil perpassa pela estreita relação com a comunicação e interação que o professor oferece em sala de aula.

As narrativas das crianças são oportunidades do professor perceber as suas experiências e histórias vividas fora ou dentro da escola. Na entrevista com a professora Célia, verificou-se isso, conforme pode ser visto a seguir:

[...] essa preocupação que eu tenho com a questão da convivência, essa é a minha preocupação maior assim, eu me preocupo com qual a, a linguagem que ele ta usando com o coleguinha, o quê que ele ta propondo pra brincar naquele momento, então eu tenho essa preocupação de tá vendo é, observando o diálogo deles, observando como que eles tão se comunicando, como eu eles tão agindo em grupo.

O seu discurso não condiz com a sua prática. Um exemplo disso está no fragmento que se segue:

Nos momentos iniciais da aula as professoras estão sentadas à mesa e conversam entre si. Crianças entram e colocam suas mochilas no cabideiro. De onde estão são solicitadas a colocar suas agendas na mesa das professoras. Direciona-se para sua mesas ou caixa de livros para olhar. Começam a brincar sem nenhum comando das professoras. Criança se aproxima da mesa das professoras. Professora Beatriz ordena para criança. *\_\_Vai brincar!* Até o momento do lanche as professoras ficam sentadas conversando e colando atividades nos cadernos e as crianças circulam pela sala, umas brincam, outras conversam entre si, outras se isolam construindo seu mundo. Professora Célia de sua mesa solicita que uma criança fique quieta [...]. (Diário de campo, 08/04/09, p.6)

A falta do diálogo das professoras com as crianças é evidente. Entre outras coisas, elas perderam a oportunidade de fazer uso da linguagem como ferramenta de comunicação com as crianças.

A atitude de dialogar com as crianças na realização das atividades de escrita, nas brincadeiras ou no faz de conta, é desafiar a criança, levá-la à reflexão de suas ações, é compartilhar ideias e construir significado.

Em si, a comunicação é um processo cultural e, ao mesmo tempo, uma possibilitadora da cultura. O diálogo precisa ser visto como uma experiência enriquecedora para o professor e para as crianças. Como educador, cabe a ele explorar todas as possibilidades para desenvolver as competências comunicativas dos alunos. Na formação do professor da educação infantil não se pode deixar de lado a discussão e a reflexão sobre o papel da linguagem para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, bem como a centralidade desta, para o conceito de cultura.

É preciso oferecer o devido espaço para o diálogo nas salas de aula da educação infantil, se a intencionalidade for oferecer uma educação infantil de qualidade. Conhecimentos importantes são demonstrados nas suas falas e ambos representam um fundamento necessário para que possa contar a outras pessoas suas próprias perspectivas.

Os episódios relatados a seguir são fragmentos do Diário de campo que demonstram a ausência de escuta sensível das professoras no diálogo durante a realização de atividades na sala de aula.

Crianças se aproximam da mesa da Professora Beatriz. Professora ordena. *\_\_Vai brincar.* (Diário de campo, 03/04/09, p.2)

E assim a roda continua, algumas crianças tentam falar seus alimentos preferidos, algumas são ouvidas outras não. As crianças saem rapidinho da sala para a atividade de escovação após o lanche. Vão sozinhas. Há desperdício de água. (Diário de campo, 08/04/09, p.8)

Professoras convidam as crianças para fazer o bolo. *\_\_Mas devem ficar quietas se não, não tem bolo ou parquinho! Certo?Começam a mostrar os ingredientes, porém as crianças não podem se aproximar da mesa. Palavra de ordem a todo o momento das professoras (tom de voz alto) \_\_Sentem-se, fiquem quietos.* (Diário de campo, 03/04/09, p.5)

Várias crianças correndo em sala brincam de “polícia-ladrão”. Professora Beatriz diz: *\_\_Luan, eu já disse que essa brincadeira não dá certo!* (Diário de campo, 04/08/09, p. 17).

Alguns conflitos entre as crianças. \_\_ *Quem estiver brigando não vai brincar. Vai ficar sentando olhando os colegas no parquinho.* Após essa sua fala distribuí o lanche para as crianças em suas mesas. (Diário de campo, 05/08/08, p.28).

Professora se irrita com as crianças que estão cansadas de ficar na roda. \_\_ *Não vou contar a história assim! \_\_ Xiii!! \_\_ Xiii, x!* Começa a leitura. \_\_ *Meu Deus do céu.* (Diário de campo, 07/08/09, p.38).

Nesses episódios houve, praticamente, a ausência de diálogos. As professoras poderiam aproveitar as situações para facilitar uma prática dialógica com as crianças, e permitirem que as interações facilitassem o desenvolvimento e a aprendizagem.

A existência de diálogo e a interação das crianças com o professor na educação infantil são também fatores essenciais para uma educação infantil de qualidade. Tais fatores não foram contemplados no indicador analisado.

## CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas considerações finais são somente por ora, finais, pois esse estudo no seu trilhar instigou diversas dúvidas, questionamentos, inquietações e angustias.

No contexto da sala de aula da educação infantil o papel do adulto

[...] é acima de tudo o de ouvinte, de observador e de alguém que entende a estratégia que as crianças usam em uma situação de aprendizagem. [...] e é muito importante que a criança sinta que ela não é o juiz, mas um recurso a qual pode recorrer quando a precisa tomar emprestado um gesto, uma palavra (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.160).

Após análise dos indicadores pude entender que a escuta sensível do professor no contexto da sala de aula é indispensável para a qualidade na educação infantil.

O desenvolvimento dessa pesquisa foi ao encontro da ideia defendida por Edwards, Gandini e Forman (1999, p.49) ao afirmarem que na escola infantil, quando os professores “comunicam um sincero e sério interesse pelas ideias das crianças em suas tentativas de se expressarem, um trabalho rico e complexo pode ocorrer”. Dessa forma, as representações das crianças, no contexto da sala de aula, são acolhidas e a natureza do currículo engessado toma uma dimensão de flexibilidade, em que não se encontra horários rígidos, com atividades isoladas e pré-especificadas. Outro fator fundamental é que as características, as aptidões, necessidades e interesses de cada criança precisam ser examinados e monitorados por extensos registros, não como avaliação, ou para avaliação, mas para ser o ponto de partida e o ponto de chegada. Ainda que provisória, das atitudes dos professores nas práticas pedagógicas. Porém, para os professores é difícil compreender as atitudes das crianças em sala de aula, sua história de vida já está na fase da maturidade, enquanto a criança além de está vulnerável à atitude do adulto, sua história de vida está apenas começando a ser construída.

Entende-se, também, que os professores precisam ser escutados, enxergados e acolhidos. Escutados quando reivindicam um espaço, na sua carga horária, para planejarem; quando solicitam ajuda para lidar com crianças que apresentam dificuldades no desenvolvimento e na aprendizagem. Enxergados e acolhidos como profissionais, quando realmente desempenham seu papel de educador infantil, enxergados com salários dignos, com políticas e estratégias que atendam à sua necessidade de formação continuada.

Com relação às interações, verificou-se que quando o professor tem uma atitude de escuta sensível proporciona às crianças segurança, acolhimento, autonomia, alegria. O que demonstra seu compromisso com a efetivação dos direitos dessas crianças.

Constatou-se, também, que, na relação escuta sensível do professor-criança, as atitudes das professoras, em sua maioria, seguia na contramão de uma prática de qualidade. No geral, as professoras, não tinham, em sua maioria, uma atitude de escuta sensível para trabalhar com crianças da educação infantil. Frequentemente viu-se atitudes de afastamento das crianças nas interações, na maioria das vezes falta de diálogo com as crianças dificultando a troca de conhecimentos, falta de acompanhamento ao parquinho, propostas de atividades homogêneas, falta de proposta pedagógica diversificada que atendesse às necessidades de cada criança. Os “cantinhos” fizeram falta para que as crianças passassem por várias experiências de aprendizagens. As atividades de colagem, recorte, pinturas e desenhos livres, as discussões com as crianças, também foram na maioria das vezes ausentes no contexto da sala de aula. Entende-se e aponta-se a necessidade, dos professores, evitarem a utilização de cartazes com figuras de rosto nas cores preta e amarela para avaliar as atitudes das crianças, visto que a educação deve contribuir para a construção da cidadania em sociedades pluriétnicas.

De acordo com os resultados, pôde-se concluir que a escuta sensível contribui para a qualidade na educação infantil, quando o professor observa as representações das crianças para comunicar suas idéias com seus pares, os seus sentimentos, o seu entendimento, a sua imaginação e suas observações; Quando ele tem consciência da importância da sensibilidade, do espelhamento de sentimentos, da empatia e do diálogo. Ao se avaliar em relação a tudo isso, as suas decisões no dia-a-dia da sala de aula, serão mais coerentes e de melhores conseqüências para as crianças.

Sugere-se que as professoras observadas atentem, em sua prática pedagógica, para o momento da “roda” ou “rodinha” com crianças na sala de aula, que deve ser uma atividade dos momentos iniciais da aula para dar oportunidade às crianças de serem acolhidas com conversas com as professoras e colegas, de participarem nas decisões da seleção articulação e delimitação de todas as atividades de sua rotina escola.

Destaca-se, também, a importância de uma maior atenção à necessidade de movimento das crianças e à ampliação de possibilidades que isso traz, principalmente quando se considera que corpo e linguagem tornam-se os intermediários existenciais do mundo e do indivíduo, ligação essencial no sentimento da vivência e convivência. O movimento do corpo expressa o sujeito e pode revelar marcas impressas nele pelos

processos de aprendizagem. Além disso, os chamados “barulhos” das crianças devem ser vistos também, como momentos de trocas de conhecimentos e não desordem na sala. Esses momentos devem possibilitar a reflexão, o discurso e a prática pedagógica, e ainda, intervir nas atitudes das crianças que necessitavam de cuidado.

Ficou evidenciado que é preciso maior interação das professoras com crianças por meio de diálogos, evitar barganhas e comparações entre elas, respeitar sua individualidade, propor atividades diversificadas.

Ao iniciar a pesquisa, a pesquisadora lembrou dos seus anos de professora da educação infantil, quando esperava encontrar crianças bem “tagarelas”, com a cabecinha cheia de porquês, e as professoras sorridentes, dispostas a buscarem junto com as crianças respostas para indagações. Uma salinha onde o mais importante era as crianças, o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem.

Na pesquisa, o sentimento foi de frustração. Viu-se dois mundos na sala de aula: o do adulto e o das crianças. Raros foram os momentos de diálogos das crianças com os adultos, afagos nem se via. Acolhimento de representações, precisava ter bastante atenção para se perceber. O garoto que gostava de contar aventuras vividas em sua casa, era impedido de contar, para uma das professoras, ele falava demais. Outro tinha sensibilidade para observar as ações das professoras - falava baixinho para que elas não percebessem. Era o João, criança calma, tranqüila no falar, brincava pouco e sempre sozinha, passeava pela sala sempre em silêncio observando os colegas. Observou-se, nas atividades de escrita, que seu nível de aprendizagem na construção de palavras, já estava além dos demais colegas, mas as professoras não percebiam isso. Uma vez, durante a observação, João aproximou-se da pesquisadora, parecia que queria conversar com alguém, alguém lhe ouvisse. João chega bem pertinho e começa a “cochichar”.

João: \_\_ *Oi!*

Pesquisadora: \_\_ *Pois não? O que foi? Você quer conversar?* (Com o tom de voz bem baixinho seguindo o mesmo tom de voz da criança)

João: \_\_ *Sim.*

Pesquisadora: \_\_ *Você quer falar o quê?*

João: \_\_ *Eu vou para longe, outra cidade!* (Fala bem baixinho, quase sussurrando).

Pesquisadora: \_\_ *Você vai para outra cidade?*

João: \_\_ *Sim, vou fazer caratê!*

Pesquisadora: \_\_ *Sim, aonde você vai fazer caratê?*

João: \_\_ *Na minha casa.*

A conversa termina quando a professora convida as crianças para rodinha. (Diário de campo, 05/08/09, p.34).

Foi uma conversa de poucas palavras, mas o suficiente para que o João, nas próximas observações procurasse uma cadeira vazia que estivesse perto de pesquisadora. Tentei afastar-me para não interferir nas observações do contexto geral da sala.

Várias foram as angústias da pesquisadora diante das atitudes das professoras. Muitas vezes, teve vontade de intervir nos momentos em que observava situações que discordava, mas não podia, pelas circunstâncias da pesquisa. Uma delas era a rodinha, cantar as músicas e fazer gestos corporais, outro era quando as crianças iam para o parque e brincar junto com elas, me envolver com as brincadeiras, e em outros momentos tão significativos de aprendizagem em sala.

Chegou-se ao final dessa pesquisa, com o desejo de contribuir para mostrar a relevância para os professores da educação infantil sobre a necessidade de haver uma atitude de escuta sensível em sua prática pedagógica, por meio da sensibilidade, espelhamento de sentimentos, empatia e diálogo, para que possam melhorar a qualidade da educação oferecida às crianças. É preciso que se entenda que, nessa fase da vida, as crianças são mais vulneráveis às atitudes dos adultos e que têm muito a ganhar numa relação sensível e empática com o professor e colegas.

Nesse trabalho viu-se a escuta sensível como uma dimensão da qualidade na educação infantil. Entende-se e espera-se que ele contribua para trazer o tema para debate na área e, em especial, naquilo que se refere à formação de professores.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda Amaral. *A formação profissional específica no contexto da educação infantil de qualidade*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília – DF, 2009.

ARRUDA, Tatiana Santos. *O desenvolvimento do currículo e a criatividade do professor: uma reflexão em busca da qualidade da educação infantil*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília – DF, 2007.

BARBIER, René. *A Escuta Sensível em Educação*. Cadernos ANPED, nº 5, UFMG, 1993. p.187-216.

\_\_\_\_\_. *A pesquisa-ação*. Trad: Lucie Didio. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BASSO, Cláudia de F. *Qualidade na educação Infantil: a visão de professores e gestores*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília – DF, 2004.

BENOIT, Jaqueline. *Qualidade na educação infantil: as concepções das professoras de educação infantil do município de Corupá*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí - SC, 2008.

BLANCO, Carolina. *Calidad en la educación. una visión desde la educación inicial*. *Revista de investigacion*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, n.62, 2007.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm). Acesso em: 19 mar. 2009.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. *Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica *Indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação *Indicadores da qualidade na educação / Ação Educativa*, Unicef, PNUD, Inep-MEC (Coord.). São Paulo: Ação Educativa, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*: resolução n.1, de 7/4/1999. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação, 1998a.

\_\_\_\_\_. MEC/SEF. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Volumes 1, 2, 3*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília, 1998c.

CAPISTRANO, Fabiana Pereira. *O brincar e a qualidade na educação infantil: concepções e prática do professor*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília – DF, 2005.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. *A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr., 2006.

CARITA, Ana. O conflito na sala de aula: Representações mobilizadas por professores. *Análise Psicológica (1999)*, 1 (XVII): 79-95. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v17n1/v17n1a09.pdf>. Acesso em 24 abril 2009.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. *PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 29-38, jan./jun. 2006.

\_\_\_\_\_. *Representações sociais e escuta sensível do professor universitário*. Brasília: Hildebrando Editor, 2007.

CHAVES, Laura Cristina Peixoto. *Educação Infantil em contexto: a relação complementar família/instituição como fator de qualidade*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília – DF, 2004.

CORRÊA, Maria Theresa de Oliveira. *Avaliação e qualidade da educação infantil: uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília – DF, 2007.

CORRÊA, Bianca Cristina. *Considerações sobre qualidade na educação infantil*. Cadernos de Pesquisa, 2003, n.119, p.85-112, jul.

CRUZ, Maria Cristina Meirelles Toledo. *Para uma educação da sensibilidade: a experiência da Casa Redonda Centro de Estudos*. Dissertação de Mestrado – Universidade de São Paulo - USP. São Paulo, 2005.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Trad.: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *A abordagem de Reggio de Emilia na educação infantil da primeira infância*. Trad.: Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FELIPE, Dayse A. *A organização do ambiente escolar e as necessidades do desenvolvimento da criança: em busca da qualidade na educação infantil*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília – DF, 2005.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Trad.: Sandra Netz. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FOUREZ, Gérard. *A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências*. São Paulo: Ed. Unesp, 1995.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

GALVÃO, Andréia Studart Corrêa. *Educação moral e qualidade na educação infantil: desafios do professor*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília – DF, 2005.

GOMES, Angel. I. P.; SACRISTÁN, José. Gimeno. *Comprender y transformar la enseñanza*. 4. ed. Madrid: Morata, 1995.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. *A escrita da história da infância: periodização e fontes*. In: SARMENTO, Manuel & GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

HORN, Maria da Graça de Souza. *Sabores, cores, sons, aroma: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOUAISS. *Dicionário de língua portuguesa*. Disponível em <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm>. Acesso em 07 nov. 2009.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto. *Quietas e caladas: reflexões sobre as atividades de movimento com as crianças na educação infantil*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. São Carlos, 2004.

JEAN, Piaget. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro. Zahar. 1970.

LOPES, Karina Rizek et al. (Orgs.). *Livro de estudo: módulo IV*. Coleção Proinfantil; Unidade 2. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar. O que é? Por quê? O que fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MARTON, Silmara Lídia. *Música, filosofia, formação: por uma escuta sensível do mundo*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRGN. Natal, 2005.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. Eliane Lisboa. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOURA, Margarida Custódio. *Organização do espaço: contribuições para uma educação infantil de qualidade*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília – DF, 2009.

NOVAES, Maria José Cerutti. *Gestão de Competências: desafios para uma educação infantil de qualidade*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília – DF, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise psicológica* (2004), v. 22, n.1 p. 81-93, 2004.1.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Mochida Tizuko. (Orgs.). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; Contextualização do modelo curricular High/Scope no âmbito do projeto infância. In: ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 141-183.

OLIVEIRA, Anátalia Dejane Silva de. *A formação em pedagogia para docência na educação infantil: em busca do sentido da qualidade*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da UnB. Brasília – DF, 2007.

OLIVEIRA, Vera Barros de. (Org.). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. *Educação infantil: resposta educativa à diversidade*. Trad.: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEREIRA, Maysa Barreto Ornelas. *Biblioteca na educação infantil: que espaço é esse?* Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília – DF, 2002.

PHELAN, Thomas W; SCHONAUER, Sarah Jane. *Mágica para professores: disciplina efetiva em sala de aula*. Trad.: Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PINHEIRO, Eliana Moreira; KAKEHASHI, Tereza Yoshiko; ANGELO, Margareth. *O uso de filmagem em pesquisas qualitativas*. Rev Latino-am Enfermagem 2005 setembro-outubro; 13(5):717-22. [www.eerp.usp.br/rlae](http://www.eerp.usp.br/rlae). Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v13n5/v13n5a16.pdf>. Acesso em 10 de out. 2009.

PORTARIA GAB/SEMEC Nº 867, de 03 de dezembro de 2007.

RIBEIRO, Marinalva Lopes *et. al.* *Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa*. Psicologia da Educação, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 31-54, dez. 2005.

RODRIGUES, Charlene de Oliveira. *A organização das rotinas: caminho para uma educação infantil de qualidade*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília – DF, 2009.

ROGERS, Carl R. *A pessoa como centro*. Trad.: Rachel L. Rosenberg. São Paulo, EPU, 1977.

ROGERS, Carl R. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. *A construção do eu no contexto da educação infantil: influências da escola e a perspectiva da criança sobre esse processo*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2009.

SEBASTIANI, Márcia Texeira. *Educação infantil: o desafio da qualidade – um estudo da rede municipal de creches em Curitiba*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Campinas – SP, 1996.

SILVA, Rosemary Guilard da. *Qualidade na educação infantil: o atendimento especializado na sala de recurso multifuncionais*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília – DF, 2005.

SOUSA, Maria de Fatima de. Guerra. *Aprendizagem, desenvolvimento e trabalho pedagógico na educação infantil: significados e desafios da qualidade*. In: TACCA, Maria Carmen V. R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006.

\_\_\_\_\_. *Educação Infantil: os desafios da qualidade na diversidade*. In: SESI. Departamento Nacional. Seminário Nacional de Educação Infantil: Identidade na Diversidade. Relatório de Atividades e Perspectivas de Atuação. Brasília, 1998.

STOCCO. Rosania Aparecida. *0 a 3 anos: desafios da qualidade em educação infantil*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília – DF, 2001.

VIEIRA, Analúcia de Moraes. *Autoridade e autonomia: uma relação entre a criança e a família no contexto infantil*. *Revista Iberoamericana de Educación*. Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança, Brasil ISSN: 1681-5653 n.º 49/5 – 25 de mayo de 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Anche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

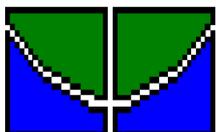
WALLON. Henri. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

ZABALZA, Antonio Miguel. *A qualidade na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZABALZA, Miguel Angel. *Criterios de calidad en la educacion infantil*. Comunicación presentada en el Congreso de Madrid Diciembre-98. Disponível em: [http://www.waece.org/web\\_nuevo\\_concepto/d067.htm](http://www.waece.org/web_nuevo_concepto/d067.htm). Acesso 23 de nov. de 2008.

## APÊNDICES

## APÊNDICE I



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### CARTA DE APRESENTAÇÃO DO ALUNO

Palmas, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.

Senhor(a) Diretor(a): \_\_\_\_\_

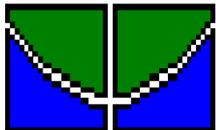
O Curso MINTER - Mestrado Interinstitucional em Educação, parceria UnB/Unitins, Processo nº 2258/2006 tem o prazer de apresentar a Vossa Senhoria a LEONÍLIA DE SOUZA NUNES, que tem interesse em cumprir suas atividades práticas da pesquisa de campo do Mestrado junto a Secretaria de Educação do Município de Palmas – TO para observação das atividades cotidianas na escola infantil. A aluna compromete-se a cumprir as normas constantes dessa Instituição durante o período de efetivação das atividades.

Sem mais, colocamo-nos à disposição de V<sup>a</sup>. para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

---

Cassiano F. Simões  
Coordenador Operacional MINTER - Mestrado Interinstitucional em Educação,  
parceria Unitins/UnB

## APÊNDICE II



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado Diretor(a) e/ou Professor(a) \_\_\_\_\_  
do Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, \_\_\_\_\_

Eu Leonília de Souza Nunes, portadora do documento de identidade N° 421949, pedagoga, aluna do curso MINTER - Mestrado Interinstitucional em Educação, parceria UnB/Unitins), orientanda da Dra. Profª Maria de Fatima Guerra Sousa, peço a gentileza de sua colaboração para a realização da minha pesquisa de Mestrado a ser realizada num Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI. A Sua participação é voluntária e poderá retirar-se a qualquer momento sem prejuízos, assegurado que não haverá perda de qualquer benefício. Essa pesquisa tem por objetivo analisar a relação entre a escuta sensível e a qualidade na educação infantil.

As informações obtidas na pesquisa serão traduzidas em dados que omitirão qualquer identificação a respeito dos participantes. Será assegurada a não identificação dos participantes, como a confidencialidade em casos de apresentações e publicações da pesquisa resultante. Garanto que serão feitos esforços para não haver desconforto ou constrangimento que possam causar qualquer efeito nocivo sobre os participantes da pesquisa. Firmo o compromisso de zelar pelo respeito e dignidade de todos dos participantes.

Sem mais, peço a gentileza de poder contar com a sua colaboração e coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento (telefone: (63) 3213-1156/9206-8970.

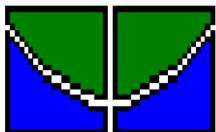
Agradeço atentamente.

\_\_\_\_\_  
Leonília de Souza Nunes

Estou ciente e de acordo com a participação nesta pesquisa. Tenho conhecimento de que minha participação é voluntária e fui devidamente esclarecido sobre os procedimentos e objetivos desta pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Diretora e/ou Professora.

### APÊNDICE III



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DAS ENTREVISTAS

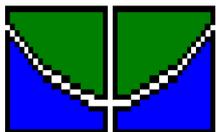
Eu \_\_\_\_\_, RG, \_\_\_\_\_,  
autorizo a pesquisadora **Leonília de Souza Nunes**, professora da Unitins,  
mestranda em Educação – Minter UnB/Unitins, cujo projeto de pesquisa é  
denominado “**ESCUITA SENSÍVEL DO PROFESSOR: uma dimensão da  
qualidade da educação infantil**”, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria de Fatima  
Guerra de Sousa, a utilizar-se das informações obtidas na entrevista, da qual  
participo, por meio de gravador de voz e respostas escritas, obedecendo aos  
critérios da ética de pesquisa, e está assegurado o total anonimato.

Declaro me ciente e concordo com o acima exposto.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante/RG

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Data

## APÊNDICE IV



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

### **Autorização da escola para filmagem para Diretora**

Prezado \_\_\_\_\_ do Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI.

Eu Leonília de Souza Nunes, pedagoga, aluna do curso MINTER - Mestrado Interinstitucional em Educação, parceria UnB/Unitins), orientanda da Dra. Prof<sup>a</sup>. Maria de Fatima Guerra de Sousa, peço a gentileza de sua colaboração para a realização da minha pesquisa de Mestrado.

Essa pesquisa tem por objetivo analisar a relação entre a escuta sensível e a qualidade na educação infantil.

Venho por meio desta, solicitar o consentimento para filmar as atividades desenvolvidas neste Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI. O objetivo dessas filmagens é documentar as interações e as atitudes das crianças e dos professores no desenvolvimento das atividades na escola. Todos os dados coletados serão utilizados estritamente para fins acadêmicos e serão codificados para manter a estrita confidencialidade e anonimato dos participantes, da mesma forma, que a divulgação dos resultados será realizada preservando a identidade dos participantes.

Coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento pelo telefone: (63) 3213-1156 / 9206-8970

Agradeço atentamente.

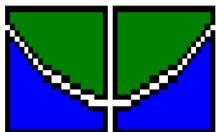
\_\_\_\_\_  
Leonília de Souza Nunes.

Consinto a realização de gravações e filmagens. Tenho conhecimento de que minha participação é voluntária e fui devidamente esclarecido sobre os procedimentos e objetivos desta pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Diretora.

Data: \_\_ / \_\_ / \_\_

## APÊNDICE V



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

### Autorização para filmagem dos pais

Prezado \_\_\_\_\_ do Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI.

Eu Leonília de Souza Nunes, pedagoga, aluna do curso MINTER - Mestrado Interinstitucional em Educação, parceria UnB/Unitins, orientanda da Dra. Prof<sup>ª</sup>. Maria de Fatima Guerra de Sousa, peço a gentileza de sua colaboração para a realização da minha pesquisa de Mestrado.

Essa pesquisa tem por objetivo analisar a relação entre a escuta sensível e a qualidade na educação infantil.

Venho por meio desta, solicitar o consentimento para filmar as atividades desenvolvidas pelas crianças e professoras do 1º Período neste Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI. O objetivo dessas filmagens é documentar as interações (relacionamento) e as atitudes das crianças e dos professores no desenvolvimento das atividades na escola. Todos os dados coletados serão utilizados estritamente para fins acadêmicos e serão codificados para manter a estrita confidencialidade e anonimato dos participantes, da mesma forma, que a divulgação dos resultados será realizada preservando a identidade dos participantes.

Coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento pelo telefone: (63) 3213-1156 / 9206-8970

Agradeço atentamente.

\_\_\_\_\_  
 Leonília de Souza Nunes

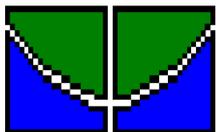
Consinto a realização de gravações e filmagens. Tenho conhecimento de que minha participação é voluntária e fui devidamente esclarecido sobre os procedimentos e objetivos desta pesquisa.

\_\_\_\_\_  
 Nome do aluno.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura da mãe, pai e/ou responsável.

Data: \_\_ / \_\_ / \_\_

## APÊNDICE VI



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

### **Autorização da escola para filmagem das professoras.**

Prezado \_\_\_\_\_ do Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI.

Eu Leonília de Souza Nunes, pedagoga, aluna do curso MINTER - Mestrado Interinstitucional em Educação, parceria UnB/Unitins, orientanda da Dra. Prof<sup>a</sup>. Maria de Fatima Guerra de Sousa, peço a gentileza de sua colaboração para a realização da minha pesquisa de Mestrado.

Essa pesquisa tem por objetivo analisar a relação entre a escuta sensível e a qualidade na educação infantil.

Venho por meio desta, solicitar o consentimento para filmar as atividades desenvolvidas pelas crianças e professoras do 1º Período neste Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI. O objetivo dessas filmagens é documentar as interações (relacionamento) e as atitudes das crianças e dos professores no desenvolvimento das atividades na escola. Todos os dados coletados serão utilizados estritamente para fins acadêmicos e serão codificados para manter a estrita confidencialidade e anonimato dos participantes, da mesma forma, que a divulgação dos resultados será realizada preservando a identidade dos participantes.

Coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento pelo telefone: (63) 3213-1156/9206-8970

Agradeço atentamente.

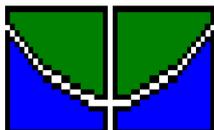
\_\_\_\_\_  
Leonília de Souza Nunes.

Consinto a realização de gravações e filmagens. Tenho conhecimento de que minha participação é voluntária e fui devidamente esclarecido sobre os procedimentos e objetivos desta pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Diretora e/ou Professora.

Data: \_\_ / \_\_ / \_\_

## APÊNDICE VII



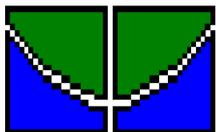
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### MODELO DE ORGANIZAÇÃO DOS REGISTROS DO DIÁRIO DE CAMPO

Relatório de observação - n°

| <b>Instituição:</b>  |                           |                   |                 |  |  |  |  |
|--|---------------------------|-------------------|-----------------|--|--|--|--|
| <b>Data e dia da semana</b>  |                           |                   |                 |  |  |  |  |
| <b>Horário das observações e total de horas</b>  |                           |                   |                 |  |  |  |  |
| <b>Local:</b>  |                           |                   |                 |  |  |  |  |
| <b>Descrição das atividades:</b><br><b>Observação em sala de aula</b>  |                           |                   |                 |  |  |  |  |
| <table border="1"> <thead> <tr> <th><b>Momentos da rotina</b></th> <th><b>Professora</b></th> <th><b>Crianças</b></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> | <b>Momentos da rotina</b> | <b>Professora</b> | <b>Crianças</b> |  |  |  |  |
| <b>Momentos da rotina</b>  | <b>Professora</b>         | <b>Crianças</b>   |                 |  |  |  |  |
|  |                           |                   |                 |  |  |  |  |
| <b>OBSERVAÇÃO</b>  |                           |                   |                 |  |  |  |  |

## APÊNDICE VIII



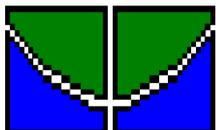
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO

**Aspectos referentes às professoras e ao desenvolvimento das atividades pedagógicas com as crianças:**

1. Identificação dos principais momentos de escuta (ou omissão) da professora.
2. Concepções infância, criança e educação – percepção a partir das práticas desenvolvidas com as crianças na instituição.
3. Elaboração do planejamento das atividades pedagógicas do professor.
4. Entendimento das professoras sobre qualidade na educação infantil.
5. O planejamento diário das professoras reflete as representações das crianças.
6. Participação das crianças na tomada de decisões da rotina da sala de aula.
7. Relação entre professora-criança e criança-criança.
8. Sensibilidade do professor no desenvolvimento e aprendizagem da criança.
9. Interação professora-criança e criança-criança no contexto da sala de aula.
10. Diálogo no contexto da sala de aula.
11. Práticas pedagógicas: brincadeira, atividades didáticas, rodinha, atividades de escrita como facilitador da aprendizagem e desenvolvimento
12. Acolhimento do professor diante das situações de conflitos das crianças.
13. Espelhamento de sentimento: comparações, acusações, sentimentos negativos.

## APÊNDICE IX



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

### Roteiro da entrevista semiestruturada

#### 1) Trajetória docente:

- Dormação docente;
- Dados atuais da formação ( que formação tem hoje)
- Trajetória profissional. Níveis que já atuou e quanto tempo está como professora da educação infantil; tempo de atuação na instituição.
- A educação infantil foi sua opção? Como se deu sua vinda?
- E a formação continuada versus prática pedagógica.
- Formação em serviço no CMEI.

#### 2) Qualidade na educação infantil:

- Entendimento sobre o que precisa ter numa instituição de educação infantil para que ela possa ser considerada de qualidade.
- Importância de um trabalho de qualidade para as crianças.
- Qualidade na sua prática pedagógico.
- Melhora da qualidade da sua instituição e da sua sala de aula.

#### 3) Escuta sensível e a sua relação com a qualidade na Educação Infantil.

- Principais representações usadas crianças na sua sala de aula.
- Opinião sobre as representações.
- Estratégias usadas para saber se as crianças estão se desenvolvendo e aprendendo.
- Observa o que e quando as crianças desenvolvem as suas atividades.
- Observa as brincadeiras das crianças.
- Crianças ansiosas.