PROPOSTA DE MESA COORDENADA

ESCUTAR, CONTAR E DESENHAR, HISTÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE PESQUISAS NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA EM TEMPOS REMOTOS

Apresentação

A soteropolitana, etnomusicóloga, autora e pesquisadora em brincadeiras tradicionais do país, Lydia Hortélio, no filme Tarja Branca[1], declara que "É essa a revolução que falta: a revolução da criança".

O Grupo de Pesquisa e Estudo em Leitura e Contação de histórias (GPELCH), em concordância com essa lúdica soteropolitana, desenvolve pesquisas na área da criança e da infância, notadamente em aspectos culturais do processo educacional das infâncias, privilegiando esses sujeitos da aprendizagem enquanto protagonistas e cidadãos que não só consomem, mas produzem cultura, não apenas aprendem nas escolas, mas também ensinam.

Assim, a proposta da mesa Escutar, contar e desenhar, histórias e experiências de pesquisas na educação da infância em tempos remotos, é compartilhar experiências de pesquisas cuja centralidade é a criança em suas infâncias e sentidos. São pesquisas que se iniciaram ainda no pré-pandemia, mas que tiveram que se adequar aos novos tempos. Trata-se de três pesquisas em fase de conclusão no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, cuja centralidade está na formação docente. As pesquisas foram realizadas com as crianças, ouvindo-as com respeito aos seus modos de ser e de fazer no espaço-tempo da educação infantil, tendo por objeto respectivamente a escuta da criança, contação de histórias com bebês, e os sentidos da criança na representação do desenho.

Na pesquisa CRIANÇA, VOZ E VEZ: O LUGAR DA ESCUTA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, considerando que a escuta não é um fenômeno, discutimos a necessidade de aprender a escutar as crianças, o que tem a ver com desenvolver a atitude de quem escuta e que é possível a todos que se dispõem, no seu próprio tempo e modo de aprender. Existem muitas formas de escutar. Podemos

[1] Tarja Branca. Direção: Cacau Rhoden. Roteiro: Marcelo Nigri. Produção**:** Cacau Rhoden, Estela Renner e Marcos Nisti. Brasil, Maria Farinha Filmes, 2004

escutar o olhar do outro, o corpo do outro, seu brincar, seu ler, seu desenhar, sua música, sua poesia, seus gestos e seus olhares. Também seus medos, suas verdades seu desconforto e tristeza. São maravilhosas as infinitas possibilidades que nos traz o ato de escutar as crianças. A pesquisa busca analisar e ressignificar a práxis pedagógica com crianças, na esperança de que, após a pandemia, novos horizontes surjam como possibilidades de uma prática pedagógica caracterizada pela escuta que promova o protagonismo infantil.

Na pesquisa ESCUTAR, CONTAR E DESENHAR, HISTÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE PESQUISAS NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA EM TEMPOS REMOTOS, a centralidade está na criança do grupo 5. Busca, em seu processo investigativo, conhecer os sentidos da criança em sua representação de desenho produzidos em mediações pedagógicas. O desenho é um fazer peculiar a criança, em todo tempo e lugar, e ela o utiliza em uma infinidade de possibilidades, sejam elas: lúdica, para brincar, para expressar sentimentos e emoções, para mostrar o que pensa sobre a realidade que vive. Nessa perspectiva é salutar que possamos conhecer os sentidos sobre a representação do desenho, e, com base nessa escuta, contribuir para a sua formação e consequentemente formação docente dos educadores da educação infantil.

No texto NÃO É UM FEIJÃO QUALQUER É UM FEIJÃO MÁGICO: A LEITURA E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO POSSIBILIDADES PARA O ENLEITURAMENTO DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS a centralidade da pesquisa é nos os bebês e crianças bem pequenas, com a pesquisadora contando-lhes histórias ou lendo histórias e, a partir da escuta de seus processos de enleituramento, foi possível perceber as construções de sentidos e significados atribuídos pela criança.

Em suas discussões e processos investigativos, as linguagens consolidam-se em aporte de sustentação de busca por conhecer mais sobre o universo da infância, através de seus desenhos, de seu enleituramento e protagonismo do dizer.

Nas três pesquisas, tecemos histórias e experiências sobre encaminhamentos e possibilidades de realização de investigação em tempos remotos. As pesquisas foram realizadas com crianças em diferentes espaços de aprendizagem, tendo alguns episódios de encontros presenciais, pré-pandemia e encontros virtuais pós-pandemia. No entanto,

em ambos os aspectos, a centralidade dos objetivos se manteve na escuta da criança, percepção de seus etnométodos e sua relação com a educação formal. São pesquisas empíricas, implicadas, pois as pesquisadoras buscaram inteligibilidade em seus próprios campos de atuação: creche municipal da capital baiana, centro de educação infantil municipal do interior da Bahia e escola de educação infantil particular de Lauro de Freitas Os resultados preliminares apontam para uma metodologia que precisa ser outra em tempos de ensino remoto e para o fato de que há ainda muito o que se ouvir desses sujeitos historicamente silenciados que são os bebês e as crianças pequenas.

Participantes da mesa

Rosemary Lapa de Oliveira, doutora e pós-doutora em educação, mestre em letras e linguística, professora da graduação e da pós-graduação em Educação e Contemporaneidade PPGEDUC/UNEB, líder do grupo de pesquisa e estudo em leitura e contação de histórias – GPELCH e vice-lider do grupo de pesquisa Formacceinfancia, linguagens e Eja – FORINLEJA.

Ângela Gonçalves Nery Reol, Mestranda em Educação e Contemporaneidade do Programa de Pós-graduação em Educação –UNEB, Licenciada em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia Clínica Institucional, membro do Grupo de Pesquisa e Estudo em Leitura e Contação de Histórias GPELCH- UNEB, membro do grupo de Pesquisa Forinleja-UNEB.

Jainê da Silva Santos Ribeiro, Mestranda em Educação e Contemporaneidade do Programa de Pós-graduação em Educação –UNEB, Licenciada em Pedagogia, Especialista em Metodologia do Ensino, pesquisa e Extensão em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa e Estudo em Leitura e Contação de Histórias GPELCH- UNEB, membro do grupo de Pesquisa Forinleja-UNEB.

Niclécia Ferreira Gama, Mestranda em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, Especialista em Docência na Educação Infantil. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Membro do Grupo de Pesquisa e Estudo em Leitura e Contação de Histórias - GPELCH, Professora de Educação Infantil no Centro Municipal de Educação Infantil.

CRIANÇA, VOZ E VEZ: O LUGAR DA ESCUTA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ângela Gonçalves Nery Reol[2]
Rosemary Lapa de Oliveira[3]

Resumo: Ainda que contemos com reflexões emergentes e mudanças de abordagens educativas ao longo do tempo, as quais tentaram voltar seu olhar para o protagonismo infantil, muito temos a aprender sobre como as crianças pequenas se constituem no mundo. O surgimento de uma pedagogia voltada para a infância em que o agir pedagógico dos educadores foque os anseios infantis só será possível quando houver legitimação da voz das crianças no dia a dia da escola. A escuta sensível é fundante nesse processo. Nesse sentido, esta pesquisa traz à tona o problema: o que as crianças pequenas expressam sobre a prática de escuta de seus professores? Para responder essa questão, analisaremos o que expressam as crianças ao caracterizar suas múltiplas linguagens. Para isso, descreveremos os flagrantes ressonantes por elas revelados no cotidiano escolar, interpretando seus registros em diferentes linguagens acerca do que pensam sobre a prática de escuta dos seus professores. A pesquisa é do tipo qualitativa, utilizando fundamentos da Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial (MACEDO, 2004, 2010), no que se refere à validação do ponto de vista das crianças e à implicação do pesquisador participante. Ao analisar e ressignificar o documentado através da escuta sensível, essa pesquisa pode contribuir para a defesa da infância.

Palavras-chave: Infância, prática pedagógica, escuta e cotidiano.

INTRODUÇÃO

> – Você vai escrever um livro? – perguntou a Professora, cada vez mais admirada.
> - Vou. Eu acho que criança também pode escrever livros, se quiser, a senhora não acha?
> - Acho sim.
> - Pois nesse livro eu vou dizer todas as minhas ideias sobre o horizonte.
> - São muitas? – quis saber a Professora.
> - Um monte. [...]
> (ALMEIDA, 2018, p.23)

A comunidade científica construiu conhecimentos de suma importância sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, contudo, ainda é incipiente o conhecimento da experiência a partir da voz da criança. Segundo Almeida (2014, p.16), "O conhecimento sobre a criança restringe-se, predominantemente, a uma representação do

[2] Vínculo institucional. E-mail.
[3] Professora da Graduação e da Pós-Graduação da UNEB. E-mail: rloliveira@uneb.br

adulto a respeito dela, constituindo, desse modo, tão somente uma percepção dos sentimentos e pensamentos de crianças sobre aspectos de interesses daquele". Temos percebido esse comportamento na trajetória escolar, desde o período em que a Educação Infantil era um apêndice para o Ensino Fundamental e o mínimo acolhimento havia para as linguagens efervescentes em seu cotidiano. Desde ali, pudemos perceber que a nossa inserção nesse espaço foi marcada pela indiferença do adulto aos anseios infantis, gerando uma prática e filosofia que fundamentam uma concepção de infância bastante distanciada do vivido. Assim, sentimo-nos mobilizadas a investigar e atribuir sentido ao dito pela criança, através da escuta de suas múltiplas e singulares formas de expressão, sobre o que pensam das práticas pedagógicas de seus educadores, referentes à escuta, e que respostas elas mesmas têm para oferecer, como dispositivo de formação de educadores da Educação Infantil. Cabe-nos nesse ponto, esclarecer o conceito de escuta ao qual nos referimos, fundamentando-o na Escuta Sensível, apresentado por Barbier (1998, p. 2), que, ancora-se no pressuposto elementar a que seu título se propõe, em "um movimento de escutar-ver, que tem seu fundamento na empatia. Supõe uma inversão da atenção, em que antes de situar uma pessoa em seu lugar deve-se começar por reconhecê-la em seu ser, em sua qualidade de pessoa complexa".

Consequentemente, as questões evidenciadas, fruto da vivência e das relações teórico-práticas estabelecidas no decorrer dessa trajetória profissional estão implicadas necessariamente com nossa história de vida e apontaram para o seguinte problema: O que as crianças pequenas expressam sobre a prática de escuta de seus professores?

A partir da delineação do problema, traçamos como objetivo geral de pesquisa, analisar o que expressam as crianças sobre as práticas de escuta dos seus professores no cotidiano escolar. Logo em seguida, a fim de nortear as etapas desta pesquisa, para o alcance do objetivo geral, estabelecemos como específicos: caracterizar as múltiplas linguagens das crianças; descrever os flagrantes ressonantes revelados pelas crianças durante o cotidiano escolar e interpretar os registros em diferentes linguagens, realizados pelas crianças acerca do que pensam sobre a prática de escuta dos seus professores.

Decorrente da natureza e especificidade do objeto deste projeto, a pesquisa delinear-se-á do tipo qualitativa, favorecendo relações mais próximas entre sujeitos

atuantes nos processos da pesquisa, ambos trocando experiências num ambiente de aprendizagem que é coletivo. Para a realização da pesquisa, utilizamos os fundamentos da Etnopesquisa Crítica (MACEDO, 2004, 2010), no que se refere à validação do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa e a implicação do pesquisador participante, para que, dessa forma, mantenha-se a coerência com a perspectiva qualitativa requerida ao estudo. A ideia é direcionar a atenção dessa pesquisa para a criança e suas manifestações de sentidos – quando fala, brinca, canta, desenha, conta, escreve, lê, pinta, desenha, modela, chora, sorri… no interesse de perscrutar estes momentos simbólicos carregados de sentidos e de evidenciar a necessidade urgente de considerar o óbvio, ofuscado nos engessados modelos educativos: a condição humana holística, que abarca um ser corpóreo, carregado de subjetividade. Como nos alerta Arroyo (2014, p. 32), "enxergar, ouvir e ler a diversidade corpórea dos alunos traz questões demasiado radicais para a docência e a pedagogia. Ou os ignoramos, pior, os condenamos por carregarem às escolas seus corpos (e logo esses corpos), ou os escutamos.". Para escutá-los, é necessário o exercício do olhar relativo, o ir e vir enquanto se imerge em papéis que permite óticas diversas.

Segundo Baibier (2002), a escuta sensível depende da aceitação incondicional do outro, com suas fragilidades e forças, complexidade e simplicidade. Ela nos convoca a compreendê-lo como um sujeito completo e complexo, requerendo um tratamento/relacionamento holístico com ele. Para isso, é inegociável o conhecimento daqueles elementos que compõem o contexto desse sujeito. Seu universo afetivo, imaginário e cognitivo a fim de interpretar de dentro suas atitudes, comportamentos e sistema de ideias, de símbolos e de mitos, trazendo portanto, a multirreferencialidade e o olhar relativo como estruturantes da escuta sensível (BARBIER, 2002). É necessário assumir uma postura investigativa, atenta, multirreferencial, típica de um pesquisador, a qual buscamos assumir em todo o processo investigativo dessa pesquisa

Na linguagem de Barbier (2002), escutar sensivelmente significa compreender a existencialidade interna, o que implica naquela aceitação incondicional do outro, que não atribui juízo de valor, não julga, não mede, não compara. O pesquisador, nessa visão, é dotado da habilidade de compreender o outro, no caso, mesmo que não se identifique com suas opiniões e atitudes. Ao ouvi-lo, suspende, por ora, suas posições

filosóficas e valores, porém, durante o procedimento de pesquisa cotidiana, haverá momentos que seguirá afirmando sua coerência, tendo em vista que o pesquisador multirreferencial acaba tornando-se participante de todo o processo (BARBIER, 2002, p. 94). Nesse percurso de escutar, ainda que a atenção se volte para a palavra, cabe ao pesquisador estar alerta para o fato de que apenas as palavras não transmitem toda a mensagem, é importante buscar no silêncio do que não foi emitido através da oralidade. A esse respeito, é como diz Barbier (2007, p. 141):

> É indispensável lembrar que o homem permanecerá, para sempre, um ser dividido entre o silêncio e a palavra, e que somente a escuta do pesquisador poderá penetrar e captar os significados do não-dito. A pessoa que se dispõe a escutar não basta que tenha ouvidos, é necessário que ela realmente silencie sua alma. Silencie para perceber aquilo que não foi dito com palavras, mas que talvez tenha sido expresso em gestos, ou de outra forma.

Sendo assim, aparece-nos agora um outro aspecto da escuta sensível: ela se apoia na totalidade complexa da pessoa, ou seja, nos cinco sentidos. Como pessoa, refiro-me tanto aos sujeitos da pesquisa, quanto ao pesquisador que é participante. Estão inevitavelmente imbricados. Não apenas o pesquisador atenta para as múltiplas linguagens reveladas pelos sujeitos, como se imbui das que emergem de seu próprio ser em sua investigação cotidiana. A escuta sensível requer por parte de nós uma abertura holística, pois a audição, o tato, a gustação, a visão e o olfato também falam.

Como inspiração para essa jornada etnográfica, não podendo abrir mão das artes, inspiramo-nos no livro A fada que tinha ideias, no qual um capítulo serve de alegoria e ponto de partida: A Professora de Horizontologia. Nesse capítulo particular, curiosa para conhecer a nova professora, a fadinha Clara Luz, protagonista do livro, espera entusiasmada pela aula, que antes lhe era objeto enfadonho. Chegando em sua casa, a professora inicia o seu relacionamento, fazendo perguntas e escutando o que sua aluna tinha a dizer sobre suas aulas e sobre a vida. A professora, ao escutar sua aluna criança, arrisca-se a mudar toda sua didática, mesmo sem saber se era permitido. Assim, novos horizontes são abertos para ambas (ALMEIDA, 2007, p. 23-26).

Acreditando firmemente nos novos horizontes que podem ser abertos mediante a atuação protagonista das crianças como sujeitos desta pesquisa, havíamos definido como cenário uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, situada na

cidade de Lauro de Freitas. A escolha se deu por uma das pesquisadoras já ter sido professora dessa instituição, fator importante para a pesquisa etnográfica. Além disso, em seu projeto pedagógico, a escola referida defende o protagonismo infantil como norteador das práxis de seus educadores. Portanto, torna-se de maior potência formativa uma pesquisa na qual podemos atribuir sentido aos fenômenos que envolvem os atos enunciativos de crianças que supostamente já se fazem ouvir.

METODOLOGIA

Era ainda 2019, período pré-pandêmico, então, entramos em contato com a diretora e proprietária que nos acolheu de imediato. Queria ter de volta na equipe como coordenadora pedagógica sua antiga professora e hoje pesquisadora, considerando assim, nossa pesquisa de grande relevância. A pesquisadora explicou-lhe então que preferia estar inserida em um grupo de crianças de quatro ou de cinco anos, porque gostaria de analisar o que expressavam em suas diversas linguagens inclusive a oral. A partir de quatro anos, geralmente elas estão na fase de construção do discurso narrativo. Outro aspecto é a possibilidade da criança já se encontrar na fase de desenvolvimento do período simbólico, portanto, período marcado por representações de natureza simbólica com utilização da linguagem expressiva oral. Foi então que ela me orientou a me inserir no cotidiano do grupo 4, vespertino. Combinamos que seriam cinco tardes, nas quais estaria imersa no fazer diário dessa turma.

A escola atende crianças de Educação Infantil de Ensino Fundamental I e está situada em um bairro de classe média alta da cidade. Logo na entrada, à esquerda, possui um espaço de convivência coberta e uma pequena quadra, ambos para uso da Educação Infantil. Atrás da casa, fica mais um parque, com um tanque de areia, brinquedos como escorregador, balanço e árvores frutíferas, como um pé de acerola, um de carambola e outro de amora. Há também, um pequeno espaço que abriga Porquinhos da Índia. As salas de aula da Educação Infantil possuem mesas que são compartilhadas com até oito crianças, o que proporciona uma maior interação conjunta. Cada sala possui seu próprio banheiro com vasos e pias adaptadas para a altura das crianças. Além disso, dentro das salas, os armários em que ficam os jogos, brinquedos, materiais de pintura estão acessíveis para as crianças. O ambiente também fala, e cabe à

pesquisadora que defende a escuta das crianças, escutá-lo também. Interpretamos essa estrutura como reveladora da intencionalidade de promover a autonomia, a autoria e o protagonismo das crianças. A possibilidade de cada professora e crianças organizarem o espaço da sala de acordo com a necessidade deles, colocando os móveis conforme as características do grupo, e mudá-los de tempos em tempos se assim julgarem necessário, asseguram a postura filosófica da instituição.

A pesquisa aconteceu em uma turma de crianças de quatro anos. Detalharemos, a partir de agora, o processo na voz da pesquisadora que esteve in *lócus*.

Participei do cotidiano de cinco tardes e como instrumento de produção de informação tomei como base inspiradora a tese de doutorado: Cenas simbólicas e enunciação oral: ressonâncias de sentidos na educação infantil, de Risonete Lima de Almeida, a qual descreve que se integrou ao grupo como ADI (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil), cujo papel é participar do dia a dia em sala, apoiando as professoras na execução das propostas pedagógicas, auxiliando e estimulando as crianças na construção da autonomia para cuidar de si mesmo e do espaço, como em momentos de alimentação, higiene pessoal e organização dos brinquedos, entre outros. Assim, observei etapas específicas da rotina de uma sala composta por crianças de quatro e cinco anos. Nessa observação, busquei o que chamava de “flagrantes ressonantes”, conceito que trata de compreender ações simbólicas dotadas de sentidos porque realizadas por sujeitos que recorrem a diferentes representações da realidade, registrando-os através da escrita e gravação de áudio e vídeo. Tentei assim, obter flagrantes ressonantes na rotina dessas crianças de quatro anos, através da observação com registros em áudios e vídeos. Busquei ainda, provocar a expressão dessas crianças, revelando em linguagens diversas o que pensavam da prática de seus professores a partir de intervenções semi estruturadas, como o jogo simbólico (no qual cada uma fez de conta que era a professora e o restante os alunos, em diferente momentos do dia: roda, lanche, contação de história, parque, etc.); desenho de quais momentos do dia decidem o que fazer e como se sentem nesses momentos; entrevista oral semi estruturada individual sobre seu relacionamento com a comunidade escolar, incluindo os adultos, tendo sempre em mente o que nos diz Macedo (2010, p. 68-69), que “os

etnométodos emergem das práticas cotidianas, dos processos educacionais que não se enquadram jamais na noção de constância do objeto."

A primeira tarde chegou e no dia 08/10/2019 e eu me encontrava com grandes expectativas. Ao entrar na escola, às 13:30, percebi mudanças em sua estrutura física. Um pequeno portão de madeira, que depois de certo horário continha o acesso dos adultos ao interior da escola. O que teria provocado essa iniciativa? Me perguntei. Profissionais que não conhecia circulavam e com simpatia me davam boas-vindas, mesmo sem saber quem eu era. Reencontrei também funcionários que permaneciam no mesmo posto de trabalho, como a recepcionista, a secretária, algumas auxiliares de classe e professoras. Com carinho nos abraçamos e relembramos os bons momentos. Encontrei-me com a diretora, que mais uma vez reforçou sua alegria com o reencontro.

Desci para conhecer a turma, quando a ADI veio me avisar que a professora estava conversando com o grupo sobre minha chegada e, coincidência ou não, ela havia sido a auxiliar da turma de minha filha quando tinha quatro anos, hoje com treze. Que abraço acalentador e surpreso ela me deu. Me soltou das amarras da minha timidez inicial.

A professora me recebeu sorridente e me apresentou ao grupo. Um aspecto inegociável para mim, pessoa nova, desconhecida para as crianças foi o de manter a ética, respeitando o processo de construção de vínculo. Para Friedman (2020, p. 140), precisamos nos fazer algumas perguntas quando se trata de escuta e observação de crianças. Por que escutar? Para que escutar? O que fazemos com o que escutamos? Como damos devolutivas do que escutamos? Esses são questionamento que nos convocam a refletir sobre as questões éticas que envolvem os processos de escuta de crianças, e que precisam nortear as ações pedagógicas que se seguem ao ato de escutá-las. Ética e Escuta Sensível se misturam em procedimentos que consideram os tempos e espaços das crianças, seus sentimentos, privacidade e escolhas. Nos abrir para o inédito, acolhendo suas diferenças, limitações e potencialidades que caminham juntas (FRIEDMAN, 2020, p.141).

Assumindo esse lugar, existem diferentes possiblidades de exercitar a ética unida à escuta sensível. Uma delas, é pedir licença para adentrarmos seus territórios, isto é, participarmos de suas brincadeiras, sentarmo-nos juntos, ou fazer qualquer tipo de

registro, como filmar, tirar fotos etc. Ao fazermos isso, estabelecemos um vínculo de confiança, abrindo o caminho para o diálogo e as trocas. É importante explicar-lhes, de acordo com suas possibilidades de compreensão, o porquê queremos tanto conhecer seus mundos (FRIEDMAN, 2020, p.142). E assim o fiz, desde o primeiro dia. Expliquei-lhes o quanto gostaria de aprender com elas como me tornar uma melhor professora. O jeito com que me olharam me revelavam que estavam intrigadas! Cada brincadeira que desejava participar, pedia-lhes permissão. Para propor-lhes o jogo simbólico, ou minha participação nas conversas, sugeria sutilmente, partindo do desejo evidenciado por elas, que gentilmente cediam-me espaço cada vez maior.

A turma então era composta por uma professora, uma auxiliar de classe, e sete crianças, sendo seis meninos e uma menina. Essa garotinha, desde o primeiro contato me chamou a atenção. Era visível seu comando, sua habilidade para argumentar e fazer prevalecer seus desejos. Indaguei a mim mesma se essa atitude muitas vezes impositiva era a maneira de se fazer ouvida numa sala com tantos meninos. Foi a partir desse dia, e ao longo de mais cinco, que busquei encontrar e compreender o que Risonete Almeida chama de Flagrantes Ressonantes:

> Quanto aos Flagrantes Ressonantes estes se originam das reações das crianças aos enunciados precedentes, ou seja, das atitudes responsivas, na relação dialógica com a professora ou com um outro responsivo, e se constituem como possibilidades de ressonâncias dos sentidos atribuídos pelas crianças para a Educação Infantil. (ALMEIDA, 2014, p. 48)

A rotina de todas as tardes se estruturava da seguinte maneira: a ADI tinha em mãos o planejamento e preparava as mesas com as opções propostas como forma de acolher as crianças na chegada. Geralmente, cada uma das três mesas oferecia algo como artes, jogo e faz de conta. Ao chegarem gradativamente, as crianças retiravam da mochila a agenda e a lancheira. Tinham a responsabilidade de identificar o seu lanche, etiquetando-o com um pedaço de fita crepe, escrito o seu nome. Com autonomia, realizavam esse procedimento. Então, escolhiam em qual mesa queriam ficar. Por um lado, a possibilidade de escolher a proposta preferida, amigos com quem queria compartilhar esse momento de acolhida, revelavam a intencionalidade educativa de reconhecer o direito de escolha da criança. Por outro, esse direito estava limitado às propostas oferecidas pelo adulto. Em nenhum dos dias observei alguma criança arriscar-

se em uma proposta de sua autoria. Observei também que eles se sentavam todos juntos, pelo prazer de compartilhar esse tempo em grupo, pois cada mesa tinha capacidade para oito crianças e ao invés de alternarem o rodízio, trocavam de mesa todos ao mesmo tempo, enquanto papeavam.

Os objetos ficavam ao alcance das crianças. Brinquedos, materiais como papel, cola, hidrocores, suas produções artísticas, se localizavam numa altura que pudessem pegar ou apreciar.

Após o momento de acolhida, que acontecia na chegada, a professora convocava as crianças para o momento da roda. Cada criança escrevia a seu modo um momento da rotina. A professora dava possibilidade de escolha quanto ao momento do brincar livre. Realizava uma votação para definir se aconteceria no parque de cima, de baixo ou na quadra.

Nessa primeira tarde, foi interessante observá-los brincando na quadra! Sem dúvida, era um grupo unido que manifestava empatia uns pelos outros. Havia nesse dia um dos garotos, Titi[4], que se sentia frustrado por não conseguir chutar a bola como gostaria, levando-o a querer desistir de brincar. Ao perceberem isso, os outros se aproximaram, dizendo:

> Cebolinha: Titi, você quer jogar a bola?
> Cascão: "Você faz assim, ó, tem que colocar a bola no chão."
> Mônica: "A gente te ajuda porque a gente é amigo."
> (registro realizado em diário de campo no dia 08/10/2019, às 15h 30)

Nos momentos de conflito, recorriam à professora, a quem se dirigiam pelo nome. Inicialmente acreditei que poderia ser um flagrante de uma relação marcada pela horizontalidade. Entretanto, algo me incomodava, mas eu não sabia identificar. Embora tentasse me aproximar, me incluir nas brincadeiras e eles permitissem, mantinham uma certa distância nitidamente caracterizada com um olhar dirigido a mim como adulta. Notei que eles expressavam maior carinho pela ADI do que pela professora. O que essa sensação me sinalizava? Lembrei de quando eu era professora, nessa mesma instituição. As crianças do meu grupo na época, me requisitavam nas brincadeiras, constantemente demonstravam seu afeto. Mas me dei conta que carinhos e abraços não necessariamente revelam que são escutadas em seus anseios. Embora eu buscasse fazê-lo, o grupo em

[4] Os nomes das crianças foram substituídos pelos nomes dos personagens de Maurício de Souza, para proteger a identidade das crianças, conforme orientação do Comitê de ética da UNEB.

que ora me insiro, embora não demonstrem vínculo estreito com a professora, não quer dizer que não tenham voz ativa. De fato, duas tardes eram muito pouco, entretanto era inegável o paradoxo: uma estrutura física que potencializava a liberdade infantil, entretanto uma rotina que pouco abria espaço para a tomada de decisão pela criança, ou a partir da escuta de suas necessidades. O dia a dia revelava crianças autônomas, mas isso garante uma voz ativa em seu cotidiano? Era o momento de entrar com intervenções mais estruturada, mantendo o foco na ótica da criança sobre suas relações com seu entorno.

> [...]o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente (PINTO, SARMENTO, 1997, p. 27).

Comungando da citação acima, não queria que meu olhar obscurecesse a realidade. Precisava potencializar ainda mais a expressão das crianças acerca da prática pedagógica no cotidiano em que estavam mergulhadas. Foi então que conversei com a professora e pedi que me deixasse brincar com eles de faz-de-conta de escola nas tardes seguintes. A ideia era que eles entrassem no jogo simbólico e assim eu percebesse, na medida em que atuavam como professora e estudantes, como eles compreendiam a representação desses papéis na comunidade escolar. O que eles percebiam da prática pedagógica de seus professores. Pensava assim, que atingiria em cheio o alvo do meu problema na pesquisa! Ela gentilmente me cedeu o espaço, explicando para a turma que eu iria conduzir uma brincadeira a partir dos próximos dias.

No dia 10/10/2019, às 14h iniciamos a roda. Expliquei que seria um faz de conta e precisávamos definir quem seria quem. Todos queriam ser a professora e falavam ao mesmo tempo. A real professora, que participava como expectadora em uma das mesas logo se pronunciou: “Gente, Ângela que decide, ela que está no comando!”. Nesse exato momento, ao escutar essa afirmação, fez todo sentido o fato de as crianças desejarem representar o papel de professor/professora. Era o papel do comando. E, se fosse assim no dia a dia, muito provavelmente essa era a oportunidade de se fazer ouvir, ainda que num jogo de faz-de-conta. Eu perguntei à turma, como poderíamos resolver esse problema. Eles ficaram mudos e então sugeri que fizéssemos mais de uma vez e, assim, todos poderiam representar o papel que desejassem. Mônica, a única menina do grupo,

exercia um papel de influência relevante e, por essa razão, não deixei que ela fosse a primeira a representar a professora. Inicialmente, pensei que minha atitude permitiria maior espontaneidade por parte das outras crianças. Racionalizei essa intervenção em milésimos de segundos, como de fato acontece na práxis pedagógica. Entretanto, após análise do meu próprio relato e dialogando com minha orientadora, caí em mim, de que na verdade eu precipitadamente fiz um julgamento de que a influência de Mônica esconderia as vozes de seus colegas, quando a verdade é o contrário. O fato dela ser do sexo feminino, como sua professora e os garotos seguirem seus comandos, ou imitá-la, diz muitas coisas. Eu subestimei o que poderia ser esse momento se deixasse que esse começo fosse totalmente conduzido por eles, já que eram eles que eu desejava observar. Mas por outro lado, entendi algo precioso. A pesquisa, ainda em seu processo, já se constitui um dispositivo de (auto)formação. Esse episódio me transformou como pesquisadora. Escutei a voz dentro de mim, que me conduziu até a minha infância, quando tinha cinco anos e era aluna do pró Margarida. Sim, aquela que não me ouvia. Qual a relação entre o vivido ali e minha atitude aqui? O que esse flagrante deseja ressoar para mim? Confesso que ainda me encontro na busca de respostas.

Um dos garotos, Cebolinha, entrou em ação, bastante tímido. As crianças decidiram sair da sala e encenar o momento de chegada. Entretanto, foram diretamente para a roda, ao invés das mesas de acolhimento. Entendi que estavam ansiosos pela atuação do professor. Quando se sentaram novamente, se entreolhavam, mas Cebolinha nada dizia. Mônica então, começou a dar sugestões: “Você tem que escrever a rotina, marcar o calendário!” A professora, cuja tensão era visível, interrompeu-a, falando: “Não diga o que ele tem que fazer, você não é a professora!”. Essa fala me revelava duas hipóteses: Ou Mônica não poderia falar porque não era a sua vez de fazer de conta que era a pró, ou não poderia dar orientações ao colega porque só a professora deve fazer isso. Em ambas, a voz infantil foi subjugada. Mais explicitamente na segunda hipótese. O olhar da garotinha caiu, docilmente se calou. O seu colega, que contava com suas pistas e apoio, mais inseguro ficou.

Nesse jogo de faz de conta, todos queriam ser professores. E como não podíamos passar a tarde fazendo isso, levamos mais três tardes nos movendo por esse

desejo. Mas o que o prazer de ser a professora ressoa? O que esse flagrante nos revela? Vamos mais adiante.

No dia 11/10/2019, já no momento de chegada, às 13h 30, as crianças perguntavam se iríamos brincar de escola. Então, às 14h demos início mais um faz de conta. com outro garoto como professor. Dessa vez foi o Cascão. Ele queria escrever a rotina com os colegas, mas indeciso, não sabia quem escolher para começar. Me lembrei então, que a escrita da rotina era feita pela professora com a ajuda deles, mas ela que decidia quem iria ajudar na escrita e que parte do dia cada um escreveria. Entendi então porque ele hesitou. Não sabia quem chamar, porque nunca pode escolher. Então mais uma vez, a Mônica retrucou; "Ah, mas como esse professor é lento..." Imediatamente um colega reproduziu a fala da professora na tarde anterior: "O professor é que manda, ele que sabe!" Então Cascão resolveu mudar a atividade, optou por contar as conchinhas que o grupo colecionava. Foi uma contagem solitária, tendo seus colegas como ouvintes. O silêncio da turma era um faz-de-conta consciente e como alunos era assim que deveriam estar? Ou estavam curiosos para ver se o colega conseguiria contar e assim o que era brincadeira virou realidade? O tempo assim se estendeu, e chegou a hora do parque.

Na tarde do dia 14/10/2019, brincamos pela última vez de faz de conta de escola. Titi e Mônica haviam viajado por conta do feriado do Dia dos Professores que seria no dia seguinte. As crianças continuavam repetindo os movimentos de sair da sala, simular a chegada e ir direto para roda. O professor era o Franjinha. Optou por iniciar a roda contando as conchinhas que trouxeram da praia com os colegas. Percebi que eles tinham um vínculo especial com essa caixa. Perguntei à professora e ela me contou que fazia parte do projeto Coleções, e que regularmente, eles precisavam coletar conchas na praia com a família no fim de semana e trazer para a escola na segunda. Mais do que uma intervenção para que avançassem na Matemática, as crianças criaram um laço afetivo, muito provavelmente por a caixa das conchas representar um memorial de momentos com a família, e ali, dentro da sala de aula! Talvez, as conchas misturadas, misturavam suas vidas também. O que será que as crianças visualizavam além das conchas ao pegá-las? Franjinha, assumiu o comando contando em voz alta e se atrapalhou. Os colegas começaram a dizer que ele estava pulando números, quando a professora interferiu

dizendo; “Gente, Franjinha é o professor, vocês precisam respeitar! Não esqueçam que ele é o professor e vocês precisam escutá-lo.” Foi então que ele mesmo repreendeu os colegas: “Pára, gente, vocês que me atrapalharam e terei que começar tudo novamente!”

Subjetividade jorrando plena de significados. Todos queriam representar o papel da professora, porque era o sujeito cuja voz era legitimada. Era a voz do saber, do poder e do controle. Essa hipótese foi reconfirmada quando um outro flagrante ressoou. Na tarde seguinte, após o feriado, dia 16/10/1019, e que foi minha última tarde com eles, após o parque, as crianças brincavam na sala com um jogo e conversavam ao mesmo tempo. Eles adoravam conversar. Quando Mônica, que era a que mais resistia ao silêncio diante do saber do adulto, declarou para minha surpresa: “Os adultos não erram. Os professores sabem tudo!” Parece que enfim, havia se rendido. A professora não estava em sala nesse momento, mas a auxiliar tomou um susto, olhou para mim sorrindo e disse para menina: “Por que você acha isso? As crianças também sabem muitas coisas, e os adultos erram sim.” Ela nada respondeu. Baixou o olhar para a peça do jogo. O seu silêncio era reflexo de submissão à voz adulta, ou a fala da ADI lhe trazia consolo?

No fim da tarde fui surpreendida ao observar uma pilha de desenhos deles. Já era quase a hora da saída de todos. Estavam jogando nas mesas diversificadas aguardando os seus responsáveis e eu apreciava suas obras, quando Mônica mais uma vez exclamou: “Por que você vai pegar nossos desenhos?” Eu respondi que como havia explicado no primeiro dia, eu estava aprendendo com eles e queria apenas observar os desenhos com mais calma. Ela então me respondeu: “Você não precisa aprender.” Espantada mais uma vez, a auxiliar carinhosamente aproximou-se, perguntando: “Porque você acha que Ângela não precisa aprender?” o que foi rapidamente respondido com a afirmação “Porque ela é adulta!” Com essa frase, encerrei meu período de campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação docente na Educação Infantil requer análise de aspectos específicos do trabalho com crianças pequenas, levando-se em consideração o que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010, p. 12), de que ela é um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca,

imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Entretanto, em uma história marcada por uma educação bancária, que consiste na concepção do professor como dono do saber e do aluno como sujeito que nada sabe, tornando objeto receptor do conhecimento (FREIRE, 1996, p. 56, 57), ainda que contemos com as reflexões emergentes e mudanças de abordagens educativas ao longo do tempo, que tentaram equilibrar a relação professor X aluno e voltar seu olhar para o protagonismo infantil, muito temos a aprender sobre como as crianças pequenas se constituem no mundo. Como o leem, interpretam, investigam, aprendem e evidenciam seus avanços. Voltar a juntar a cabeça e o corpo, como poeticamente afirmou Loris Malaguzzi (2016, p. 5) em seu poema As Cem Linguagens da Criança. Como escutá-las e compreendê-las, em suas múltiplas linguagens, legitimando genuinamente suas hipóteses, permitindo que atuem como sujeitos de sua própria história e coautoras da história da humanidade, é o grande desafio do educador contemporâneo.

Os dados da pesquisa nos revelaram que mesmo em instituições que acreditam na potência da criança, o desafio ainda está posto. Existe uma estruturação tanto do ambiente como da rotina que favorece o protagonismo infantil, mas o olhar do professor para esse ser integral, holístico, que pulsa vida, sonhos e possibilidades de escolha e atuação no mundo, necessita ser refinado e injetado de sensibilidade, trazendo à tona a importância da formação continuada na própria instituição onde atua. As respostas das crianças em seus flagrantes ressonantes apontaram que o professor ainda ocupa o lugar de dono do saber. Para Friedman (2020), é evidente a relação entre escuta e educação. Ao invertermos a relação de poder forjada na imagem do professor como dono do saber e o aluno como aquele que assimila o que lhe foi transmitido, passamos a considerar que no processo educativo todos têm a ensinar e aprender. Essa ideia nos remete à hipótese por nós levantada de que escutar as crianças com base no conceito da escuta sensível, a respeito da prática de escuta dos seus professores, torna-se um dispositivo de formação docente, pois escutar nos conduz ao estado de sermos afetados pelo outro, e assim, como educadores, também somos transformados, impactados. Para Rinaldi, 2012, p.174 e 175,

> Precisamos elevar nosso nível de escuta, nosso diálogo, e nossa atenção em relação às crianças, a fim de observá-las e ficar perto

> delas, sem esquadrinhá-las, sem espioná-las e sem impedir-lhes de preservar sua privacidade e, acima de tudo, sem inibir sua curiosidade e sua postura feliz diante do mundo. (...) Se as escutarmos, se as legitimarmos, as crianças falarão sobre eles, farão sua narrativa e compartilharão, de modo a dar-lhes forma e aceitação.

Quando um adulto se dispõe a escutar uma criança, estão embutidos nessa postura seus próprios valores, que incluem o acolhimento, respeito às diferenças, o não julgamento e a abertura para novos conhecimentos. Significa escutar a história de sua vida, de suas raízes, e assim, penetrar em universos singulares. O professor "escutador" reconhece a potência, necessidades e interesse de suas crianças e, dessa forma, repensa suas próprias atitudes e propostas refazendo-as. Para Friedman 2020, "se escutarmos antes de educar, poderemos então ir além da simples transmissão de conhecimento e potencializar o que há de mais essencial e único no outro." Ora, como educadores refazemos nossa prática cotidiana. A observação sem dúvida caminha juntamente com a escuta. Observar como elas se expressam, seja por meio das palavras, dos desenhos, histórias que escolhem, gestos, produções artísticas. Conforme Rinaldi (2012, p. 82), é a "escuta das cem linguagens, mil linguagens, símbolos e códigos com que nos expressamos e comunicamos, com que a vida se expressa e comunica a quem sabe escutá-la.". Cabe ao professor/pesquisador possibilitar às suas crianças tempos e espaços que instiguem a expressividade, com oportunidades e materiais diversos, condições na rotina que garantam rodas de conversa, tomada de decisões. A partir dessas situações, torna-se possível começar a compreender e interpretar seus mundos e culturas.

Ansiamos esperançosas que, ao analisar e ressignificar o documentado, mesmo após a pandemia, novos horizontes surjam como possibilidades de uma prática pedagógica caracterizada pela escuta que promova o protagonismo infantil. Sim, é preciso o otimismo de Clara Luz para iluminar onde não se vê o caminho e a coragem da Professora de Horizontologia para enxergar novos e melhores horizontes. Desejo que essa pesquisa contribua tanto para o Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, quanto para educadores e todos aqueles que estão implicados na defesa de uma cultura da infância.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **A fada que tinha ideias**. São Paulo: Ática 2007.

ALMEIDA, Risonete Lima de. **Cenas simbólicas e enunciação oral: ressonâncias de sentidos na educação infantil.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Bahia.

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas:** trajetórias e tempos de alunos e mestres. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

BARBIER, René. **L'écoute sensible dans la formation des professionnels de la santé. Conférence à l´Ecole Supérieure de Sciences de la Santé -** http://www.saude.df.gov.br Brasilia, juillet 2002 4 barbier@planete.net

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra. 1996.

MACEDO, Roberto. S**. A etnopesquisa crítica multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** 2. ed. Salvador: Edufba., 2004

_____. **Etnopesquisa crítica, etno-pesquisa-formação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2 ed., 2010.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança:** A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Vol 1 Ed. Penso, 2016.

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. As crianças e a infância:definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (coords.) **As crianças: contextos e identidades.** Portugal, Centro de Estudos da Criança, Bezerra, pp. 7-30. 1997

DESENHO IMAGINATIVO, REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA DE TODO LUGAR: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA EM TEMPOS REMOTOS.

Jainê da Silva santos Ribeiro[5]
Rosemary Lapa de Oliveira [6]

Resumo: O presenta artigo resulta de uma experiência de pesquisa em andamento, cuja centralidade é a criança em seus sentidos sobre a representação do desenho na educação infantil. Busca-se conhecer os sentidos da criança do grupo 5 sobre a representação do desenho em mediações pedagógicas. Trata-se de uma pesquisa com criança em suas representações de desenho, reveladores de múltiplos sentidos, inspirada na teoria bakthiniana nesta compreensão, e na teoria interacionista defendida por Vygotsky ao tratar do pensamento, linguagem, imaginação e produção de realidade pela criança. Pelo seu caráter multirreferencial, sustenta-se teoricamente na: Sociologia da criança, Pedagogia e Linguística. Em face disso, optamos pela metodologia de abordagem qualitativa e de inspiração etnonográfica e multirreferencial defendida por Macedo. O lócus de pesquisa é uma unidade da educação infantil na rede pública municipal no interior da Bahia. Descreve-se ainda neste trabalho a experiência de pesquisar no espaço-tempo da educação infantil em tempos remotos e a reinvenção dos caminhos metodológicos, tomados a partir do evento pandêmico ocasionados pelo coronavírus e então a covid 19.

.

Palavras-chave: Desenho imaginativo, educação infantil, sentidos, ensino mediado por tic

INTRODUÇÃO

> As pessoas grandes me aconselharam a deixar de lado os desenhos de jiboias abertas a fechadas...” (EXUPERY, 2006 p. 10)

Entendendo que o desenho é uma ação própria e singular da criança, nesta pesquisa, em andamento, questionamos como as representações do desenho expressam os sentidos produzidos pela criança do Grupo 5, objetivando conhecer os sentidos produzidos pelas crianças na representação do desenho em situação de mediação pedagógica através da escuta e análise de suas narrativas, bem como correlacioná-los a possíveis ressonâncias no fazer pedagógico, tomando por objeto de investigação, os sentidos produzidos pela criança por meio da narrativa de seu desenho em mediação pedagógica.

[5] Mestranda PPGEDUC-UNEB. jaineribeiro2505@gmail.com
[6] Prof.ª Drª. PPGEDUC-UNEB. rosy.lapa@gmail.com

Pesquisar as ações da criança, significa pensá-la como centralidade no processo investigativo, ou seja, fazer a pesquisa com a criança e isso requer sensibilidade e abertura para acolher e compreender seus sentidos e a forma como pensa e significa o mundo. Como nos diz Redin (2009, p.118): "[..] conhecer as crianças enquanto grupo que se relaciona e cria sentidos e significados para o mundo requer tempo, sensibilidade e, principalmente, desprendimento de um olhar adultocêntrico viciado.".

É atendendo ao apelo de acolher as produções da criança e chegar perto do seu pensamento imaginativo e sentidos sobre a suas representações de desenho que dialogamos com Vygotsky (2007) ao retratar a criança contextualizada, produtora de linguagem e cultura, trazendo da sua imaginação elementos que constituem a sua própria realidade. Apoiamo-nos em Bakhtin (1994) para discutir os sentidos da criança sobre as suas representações. E ampliamos a discussão embasadas na sociologia da criança por Abramowicz (2010) e Corsaro (2009), e ainda na Psicologia, Pedagogia e Linguística, por se tratar de uma pesquisa com a criança, que é sempre singular e ao mesmo multirrreferencializada no mundo. A partir destes constructos de pesquisa, optamos pela escolha de uma abordagem qualitativa e de inspiração etnográfica crítica e multirreferencial, defendida por Macedo (2010), para proceder com o processo de investigação.

Sendo a criança a centralidade da pesquisa, necessário se fez insistir em pesquisar com ela, na tentativa de ouvi-la, de possibilitar a produção de seus desenhos, respeitando o potencial imaginativo, criativo e autoral na sua representação, uma vez que o momento histórico se apresenta como um contexto diferenciado de viver, interagir, experimentar, produzir culturas infantis e outros sentidos. Dessa forma, alinhamos este trabalho a um fazer dialogado com as crianças e com as suas produções, objetivando observá-la em processos de fruição e com elas aprender, em seu espaço tempo de aprendizagem formal.

As primeiras aproximações do campo de pesquisa se deram ainda de forma presencial, contudo, com o evento pandêmico da covid 19, que assolou o mundo, de maneira intempestiva, fomos apresentados a outro tempo chamado remoto, implicando outras formas de interação no processo comunicacional entre humanos e nas relações nos espaços-tempos da vida em sociedade, da educação, e na educação infantil. Neste

contexto, recriamos ou reinventamos caminhos comunicacionais, de interação, de aprendizagem, e de acontecimentos da educação a partir de aplicativos e/ou de plataformas de encontros virtuais, tornando possível prosseguir com a pesquisa com a criança em outro espaço-tempo de aprender, desenvolver, interagir e produzir conhecimento, a virtualidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

> Hoje eu desenho o cheiro das árvores.
> (BARROS, 2015, 84)

A Construção da concepção de criança e de infância, tem início com o evento da modernidade, demandada pela evolução da ciência humanas, a partir dos estudos nas diferentes área do conhecimento, tendo contribuindo efetivamente para o estudo da criança: a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a Medicina, dentre outras, trazendo grandes avanços e inovações para a compreensão dos seus processos de desenvolvimento, aprendizagem, cognição, afetividade, autonomia, cuidado, saúde física e mental. Contudo é recente o estudo do ser criança, descrita por suas próprias palavras e entendimento, algo que tem possibilitado repensar a criança do lugar do ser criança, cuidando do tempo de ser em suas peculiaridades e singularidades. Como salienta Friedman (2020, p. 31) “O conceito de infância está sempre em construção e vária conforme cada realidade e grupo infantil...”

Nesta perspectiva, tomamos a criança do presente para nos reportamos nesta pesquisa como aquela que é produtora de linguagem e de cultura, e que vive imersa em seu contexto participando intensamente dando sentido e significado ao ser com o outro e ao existir no mundo. Por inspiração vygotskyana que descreve a criança como um sujeito histórico e social, nos aproximamos do conceito trazido por Oliveira e Tebet (2010, p. 39):

> Pretendemos construir a ideia de que as crianças devem ser entendidas como atores ou sujeitos sociais que interagem com o mundo, com as coisas, com as palavras, com a arte, etc. Dessa forma, produzem culturas a partir da sua singularidade na relação com o adulto, e com aquilo que podemos chamar de “o fora” (entendido como aquilo que está fora da criança, o exterior). (grifos do autor)

Demarcamos, assim, a criança em sua singularidade infâncias, contextualizada e de cultura própria, e portanto, um ser social. Abramowicz (2010, p. 52) traz a ideia de que: "a criança é o ator social, o ser concreto que ocupa o espaço social denominado infância e que produz culturas especificas de significação, sentido e entendimento da realidade, diferentemente do adulto [...]". Dialogado com esses pensamentos e concepções da criança do presente, Ferreira (2013, p. 159) pondera: "o reconhecimento das crianças como atores sociais implica também reconhecer a sua capacidade de produção simbólica e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, os quais chamamos de culturas".

O desenho é uma representação própria à cultura da criança utilizada na produção e comunicação de sentidos, estes que são polissêmicos. Segundo alguns estudiosos este fazer a acompanha desde a tenra idade. Há quem afirme, que o desenho infantil é anterior a sua fala, a exemplo de Sarmento (2011, p. 28), que explica:

> O desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças. Desde logo, porque o desenho precede a comunicação escrita (na verdade, precede mesmo a comunicação oral, dado que os bebés, rabiscam antes ainda de articularem as primeiras palavras.

Contudo, a produção de desenho pela criança pode ser desencorajada de forma progressiva a medida que aumenta sua idade. Exupery (2006), na história do Pequeno Príncipe nos conta sobre como foi desencorajado da sua carreira promissora de pintor pelo insucesso do seu desenho número 1 e do meu desenho número 2. O caso dos seus desenhos de jiboias abertas e fechadas.

Salientamos que através do desenho, a criança se revela produtora de cultura e, portanto, de saberes e de conhecimentos, exercitando o seu potencial, imaginário, criativo e autoral, conforme Vygotsky (2018, p. 37). Fato que nos impulsiona a utilizá-lo, como construto de pesquisa e possibilidade de compreender os sentidos produzidos pela criança em sua representação.

Tema de interesse de diversas áreas, o desenho infantil, tem sido estudado e perspectivado nas últimas décadas: como obra de arte da criança, ferramenta de escrita, instrumento de expressão de sentimentos, linguagem de representação, o que requer um olhar multirreferencializado quando o elegemos enquanto constructo de pesquisa na compreensão dos sentidos produzidos pela criança. Por analogia nos instiga a narrativa

de Exupery na história do pequeno príncipe ao descrever sobre a sua experiência com o desenho e a visão dos adultos:

> Mostrei minha obra prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes dava medo. Responderam-me: "Por que é que um chapéu daria medo?" Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jiboia digerindo um elefante. Desenhei então o interior da jiboia, a fim de que as pessoas grandes pudessem entender melhor. Elas têm sempre a necessidade de explicações detalhadas. (EXUPÉRY, 2006, p. 9-10)."

É desse lugar que intentamos pensar a representação do desenho da criança, em seu sentido próprio. Por muitas vezes ao propormos a experiência com o desenho na educação infantil buscamos uma resposta para essa ação, geralmente imediata e na tentativa de deixar claro o que supostamente o autor teve a pretensão de representar.

É notório que as crianças nos dão pistas e informações relativas às suas produções, cotidianamente ela nos informa sobre os sentidos do que está posto e sobre aquilo que faz sentido ser vivido e experimentado. Para tal, costuma utilizar-se de diferentes linguagens, sendo as brincadeiras a que mais se faz presente em suas tarefas cotidianas, o desenho por sua vez é uma forma de brincar. Como bem diz Sarmento (2011, p. 51), "O desenho infantil, afinal é a expressão de uma das coisas que as crianças fazem de mais sério: brincar.". Podendo então exercer um potencial lúdico no processo formativo da criança. Ao mesmo tempo é ação e pensamento como pontua Iavelberg (2013, p 29):

> O desenho da criança é a ação e pensamento ao mesmo tempo. São atos particulares que ninguém pode realizar por ela. Quando a criança desenha, ação, percepção e imaginação atuam juntas; ela sabe fazer e ver o que produz no desenho. Corpo inteligência e conhecimento das experiências de desenhos anteriores se encontram afinados com o que está sendo desenhado.

Desse modo, chama atenção para as diferentes dimensões humanas que envolvem a ação de desenhar: cognitiva, afetiva, corpórea implicadas as relações e interações com outras crianças e experiências, indo além do que vem sendo preconizado nos espaços-tempos da educação infantil, ao propor a produção do desenho à criança, cujo foco, por vezes, tem sido unicamente o aspecto motor e ou para análise categórica de suas produções como produto do desenvolvimento e ou aprendizagem, considerando etapas. (PIAGET, 1993)

Para Vygotsky (2018, p. 22), “[...] toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa [...].”. Ao que Sarmento (2011, p. 50), reitera “[...] o desenho segue a imaginação infantil, sendo transgressora do condicionamento espaço-temporal da criança, e projecta-se como uma voz capaz de articular mundos distantes e desconhecidos”. Portanto, a busca por compreender os sentidos da criança na representação do desenho requer um olhar sensível e aguçado aos diferentes elementos (culturais, sociais, afetivos, emocionais...) que o compõe e que produz sentidos a este e por conseguinte ao outro. Jobim (1994. p.51) pontua que o outro precisa "chegar a ser palavra", quer dizer, iniciar-se num contexto verbal e semântico possível para se revelar.”. E complementa: “Restaurar o espaço do sentido significa, portanto, devolver ao sujeito não apenas seu discurso, mas a autoria da sua palavra e o lugar do seu desejo no confronto com a realidade.” (Ibdem).

A criança em sua produção de desenho, articula o pensamento imaginativo, a criação e realidade em sua autoria. Ao produzir sentidos sobre suas representações, a criança nos empresta o seu conhecimento para que possamos aprender com ele. Dentre algumas formas de representar-se, representar o outro e o mundo utiliza-se do desenho, contudo, é preciso ter um olhar e escuta sensível sobre as suas representações, pois como nos informa Piaget (apud MÈREDIEU, 2004, p. 40) o desenho é uma representação, isto é, ele supõe a construção de uma imagem bem distinta da própria percepção. E ainda Mèredieu (op.cit. p.14) ao retratar o desenho considera: “modos de expressão próprio da criança, o desenho constitui uma língua que possui seu vocabulário e sua sintaxe”. Com base nestes estudiosos, podemos inferir que o desenho não é aquilo que você vê ou pensa, ele é apenas um retrato da ideia do que se pensa ser.

Entendendo que desenhar é um ato de liberdade, um modo de dizer do lugar da imaginação, da autoria, do protagonismo, é importante ainda lançarmos um olhar sobre a forma como a criança vai tecendo seu imaginário e o real, através do seu desenho, ou seja a busca por pensar o proposto, a ação, os recursos, a criança e o seu estado de criação em um só momento. Significa dizer que podemos ver, ouvir e escutar as narrativas da criança, aguçando o olhar para suas produções, seus saberes e suas itinerâncias, sempre singulares, e da multiplicidade de relações implicadas a este fazer, como propõem Azevedo e Macedo (2013, p. 109) “saber dialogar com a criança e saber

como ela dialoga consigo mesma e seu entorno [...]" para então entendê-la em suas construções e itinerâncias infantis, o que poderá ressoar nas práticas de mediações pedagógicas na educação infantil.

Nesta pesquisa, dialogamos com outros interlocutores em suas contribuições teóricas a respeito do pensamento imaginário infantil, potencial criativo e o estudo da criança contextualizada, com Vygotsky (2007), em suas discussões sobre a imaginação, a experiência e os sentidos produzidos em dialogia; Freire (1996) que diz da autonomia da criança e do processo de ensinar e aprender, Sarmento (2016), Corsaro (2009), Abramowicz (2010) que destacam a diversidade de infâncias e culturas infantis, Mèredieu (2004), Sarmento (2016), em seus estudos sobre o desenho infantil, para então empreender uma compressão sobre os sentidos da criança em relação às suas produções na representação do desenho, considerando neste trabalho o desenho, enquanto dispositivo narrativo e os sentidos a ele atribuídos quando realizados em mediações pedagógicas na escola da educação infantil.

O desenho é uma linguagem de representação peculiar à criança que se coloca como um dispositivo indispensável ao processo de investigação no tempo presente, por permitir a observação, a escuta e sentidos representados. Marca do seu fazer que a acompanha nas diferentes experiências de vida o que impulsiona a busca por compreender os sentidos produzidos pela criança por meio da representação de seu desenho em mediação pedagógica, ainda que em um momento de isolamento e no espaço-tempo virtual.

Segundo Gobbi (2009, p.71), "O desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados." Neste entendimento, é tomado na pesquisa como uma representação reveladora do pensamento imaginativo da criança e de sentidos mediante a sua escuta sobre as produções de desenho.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Desenhar uma pesquisa, traçar objetivos e caminhos para que ela se consolide com os pares quando estes são ainda sujeitos de pouca experiência, mas de saberes singulares e própria ao grupo geracional ao qual pertence, é um fazer árduo, tanto

quanto, desafiador e gratificante, é ousar caminhar por retas e curvas, e por vezes labirintos para o encontro com o sujeito criança e seus fazeres sempre singulares e peculiares.

A escolha do caminho metodológico é um aliado ímpar na construção do processo investigativo. Optamos então por uma pesquisa de abordagem qualitativa e de inspiração crítica e multirreferencial. Estratégia metodológica que possibilita compreender, interpretar e comunicar os achados no processo de investigação, uma vez que mobiliza os múltiplos referentes emergentes das relações que perpassam o objeto em estudo e autor da pesquisa, considerando ainda que se trata de uma pesquisa com a criança implicada a seus contextos cotidianos, valores, crenças, culturas e singularidades próprias às infâncias. Portanto, do seu lugar de voz, ela tomará parte como autora da experiência, através de sua representação em desenho e seu dizer sobre ele.

Conforme Macedo (2010, p. 83), "Para a etnopesquisa, descrever é um imperativo, estar *in situ*, é ineliminável, compreender a singularidade das ações e realizações humanas é fundante, bem como a ordem sociocultural que ai se realiza". Então como proceder com uma pesquisa empírica, na qual é fundante estar imersa no contexto em que o fenômeno acontece quando algo inesperado e desconhecido acontece e a educação infantil em seu espaço físico mantêm-se fechada em obediência às novas regras de convivência humana, o isolamento e distanciamento social? O que podemos investigar sem perder de vista os sujeitos autores da pesquisa e principalmente os sentidos produzidos no processo de constituição de si e do mundo?

Estar aberto à mudanças, provocações e desafios é pertinente a quem se lança a pesquisar, principalmente quando trata-se de pesquisas implicadas a educação e por conseguinte com crianças pequenas. Relocado o espaço-tempo de acontecimento da educação infantil para a virtualidade, restou-nos a reinvenção de caminhos metodológicos para prosseguir com o processo investigativo. Somos tomados por dupla inspiração, nas práticas da criança com o desenho e sua evidência no tempo presente, e na possibilidade de reinventar uma maneira de continuar a pesquisa, mantendo a centralidade na criança e no seu objeto.

A APROXIMAÇÃO COM CAMPO DE PESQUISA E SUJEITOS

A pesquisa com criança requer um movimento de busca incessante de perceber a sua forma de ir constituindo-se em seu devir próprio, como pontua Macedo (2013, p. 28). “devir-criança”, ou criação incessante diz ele, inspirado em Deleuze. Essa aproximação tem por princípio esse olhar na criança que está sendo e onde está sendo, assim em um contato com duas professoras da unidade iniciamos o diálogo visando o reconhecimento do espaço-tempo que faz a educação infantil em tempos remotos. Elas informaram sobre a forma de proceder com educação infantil em sua proposta de interação remota, através do uso do aplicativo de comunicação WhatsApp e plataformas de encontros virtuais, o google meet.

As interações com as crianças da unidade estavam planejadas semanalmente e envolviam todos os professores, do planejamento à mediação pedagógica, cada um deles planejava uma das atividades para o período, alinhado a um planejamento global com todos os professores. Os grupos de WhatsApp são compostos por crianças do grupo 4 e grupo 5. Os professores disponibilizam aos pais e alunos através de vídeos, áudios e mensagens escritas a proposição de atividades. Passam a contar nesta mediação com a figura dos responsáveis da criança na realização das proposições.

Desse diálogo com os professores, coordenadores e gestor, apresentamos a pesquisa em seus sujeitos e objeto e possíveis contribuições para a escuta da criança em sua representação de desenho e para a pesquisa feita com criança, principalmente neste momento pandêmico, sendo o grupo receptivo e acolhedor com a pesquisa e o pesquisador.

Esse é o novo cotidiano da educação infantil pública. Os pesquisadores e as pesquisas em educação em andamento, principalmente aquelas cuja investigação têm por centralidade criança pequena, a partir do evento pandêmico, viu-se na iminência de rabiscar, riscar e arriscar outras possibilidades de investigação sem comprometer o que anteriormente era seu constructo de pesquisa. A pesquisa ocorre em uma espaço-tempo virtual em que a educação da criança pequena está acontecendo, ainda que temporariamente, o que implica localizar a criança neste espaço-tempo virtual de aprendizagem e desenvolvimento, ainda que em meio a polêmicas e opiniões que se

dividem entre o contato da criança da educação infantil com seus pares e ou a ineficácia desta forma de interatividade para educação da criança pequena.

A criança se insere neste outro espaço-tempo de ação humana, produzindo, aprendendo e desenvolvendo, desse lugar precisa ser escutada nas diferentes formas de produzir sentidos, considerando que ao longo do tempo fora ignorada, silenciada no corpo, na fala e em outras narrativas.

Assim nos diz Freire (1996, p. 127), "somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele". O tempo presente nos convida a escutar a criança, uma escuta que se faz por meio das diferentes narrativas (corporais, orais, escritas, imagéticas...) e em seu tempo presente ainda que por meio de dispositivos tecnológico, aplicativos de comunicação e interação virtual.

CONSIDERAÇÕES

Trata-se de uma pesquisa em andamento, realizada com criança do grupo 5 de uma escola da rede municipal no interior da Bahia. Nas primeiras aproximações com os professores pós-pandemia, buscamos conhecer como as ações pedagógicas da educação infantil seriam elucidadas, dado as condições de isolamento e distanciamento social e a decisão de uma interação remota enquanto prática de mediação. O reconhecimento deste outro espaço-tempo do acontecimento da educação infantil, na modalidade remota, foi imprescindível à tomada de decisão para continuar com a pesquisa tendo por centralidade a criança e os sentidos produzidos a partir da representação do desenho. Foi possível perceber que as atividades remotas seriam apresentadas às crianças através dos grupos/turmas/responsáveis, e do uso do aplicativo de comunicação WhatsApp. Foi também possível observar o desenho como proposição à criança enquanto atividade e parte integrante do currículo da escola, pois as proposições de atividades de desenhos apresentavam-se dentro de uma variedade de possibilidades de realização pela criança, acompanhadas dos responsáveis quando na realização das produções.

Qual seria o lugar do desenho nesta outra maneira de interagir, aprender e produzir conhecimentos? Seria possível uma pesquisa feita com criança em uma condição em que as interações e partilha de experiência são intermediadas por aplicativos e plataformas de encontros virtuais? Compreendemos que é preciso

reinventar, no sentindo freireano, a capacidade que temos de transformar o mundo. Quando entrevistado por Gadotti, a pedido da Revista Nova Escola (Maio, 2017), Freire diz: “nós podemos reinventar o mundo”. Para além do termo reinventar em função de um novo normal vendido pelas redes de comunicação, inspirada em Freire reinventamos formas de escutar a criança em representação de desenho, sentido e autoria.

Quando se trata de escutar a criança, é preciso criar uma intimidade com ela e diferentes meios e modos fazer a escuta dos sentidos sobre a sua representação, aqui priorizamos o desenho.

Concordando com Sarmento (2011, p. 54), ouvir a voz das crianças através do desenho é um convite para ato sinestésico de apreensão de uma realidade que tanto nos encanta como por vezes nos deixa perplexos, ante o modo frequentemente inesperado com que o real surge transfigurado pelos traços inscritos no papel.

Porque para ela, a criança, realidade e imaginação é uma só coisa, precisamos escutá-la da forma como se representa e representa o mundo, afim de acompanhar e contribuir com a sua formação enquanto sujeito-autor na sociedade. O desenho imaginativo da criança e seus sentidos nos faz pensar em Barros quando poetiza:

> O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás da casa.
>
> Passou um homem depois e disse: essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada.
>
> Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás de casa.
>
> Era uma enseada.
>
> Acho que o nome empobreceu a imagem.
>
> (BARROS, 2015, p. 85).

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de, VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2010.Questões fundamentais da educação, 10.

AZEVEDO, Omar B; MACEDO, Roberto Sidney. **Infâncias-devir e currículo: a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem) formação**. Ilhéus, Bahia: Editus,

2013.

BARROS, Manuel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**, antologia 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva 2015.

CORSARO, Willian**. Reprodução interpretativa e cultura de pares.** In: MÜLLER Fernanda, CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças- Diálogos om Willian Corsaro.** São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia, Saberes necessários à pratica educativa**. 23ª ed. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FORMOZINHO Júlia Oliveira, KISHIMOTO Tizuko Morchida, PINAZZA, Mônica Apezzato. (Orgs). **Pedagogia das Infâncias. Dialogando com o Passado Construindo Futuro**. Reimp. Porto Alegre: Artmed, 2007. 328p.

JOBIM, Solange e Souza. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994. Coleção Magistério: Formações e Trabalho Pedagógico.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa**.2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2014.MACEDO, Roberto Sidney**. Etnopesquisa crítica etnopesquisa-formação**. 2ªed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. (Série Pesquisa v.15)

MACEDO Roberto Sidney. **Infâncias-devir e currículo: a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem) formação**. Ilhéus, Bahia: Editus, 2013. p. 27-42.

MÈREDIEU, Florence. Trad. Álvaro Lorencini e Sandra M. Nitrini. **O desenho Infantil**. 14ªed. São Paulo: Ed. Cultrix, 2004.

OLIVEIRA Fabiana, TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos**. Cultura da infância: brincar, desenho e pensamento.** In: ABRAMOWICZ, Anete, MORUZZI, Anete Braga**. O plural da infância aporte da sociologia.** São Carlos: EDUFSCar, 2010. (Coleção UAB-UFSCar), p. 39 -55

PEIRANO Mariza. **Etnografia não é método**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014. Disponível em http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832014000200015. Acessado em 10 de julho de 2020.

PIAGET, J. **O nascimento do raciocínio na criança**. 5ª. Ed. São Paulo: El Ateneo, 1993

PRADO, Patrícia Dias, FARIAS, Ana Lúcia, DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri (orgs). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3ª ed. Campinas- São Paulo: Autores Associados. 2009.

REGO, Tereza Cristina. Vygotsky: **Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 1995

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. O pequeno Príncipe. Trad. BARBOSA, Dom Marcos. ª 48ª ed. 36ª reimp. Rio de Janeiro: Agir, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas.** In: PRADO, Patrícia Dias, FILHO, Altino José Martins (orgs). **Das pesquisas com crianças pequenas à complexidade da infância**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011, p. 27-60.

PIMENTEL, Alessandra. VIGOTSKY: uma abordagem hostórico-cultural da educação infantil. In: FORMOZINHO Júlia Oliveira, KISHIMOTO Tizuko Morchida, PINAZZA, Mônica Apezzato. (Orgs). **Pedagogia das Infâncias. Dialogando com o Passado Construindo o Futuro**. Reimp. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 219-248.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. Trad. Zoia Prestes e Elizabete Tunes. 1ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. (Ensaio Psicológico Livro para professores).

NÃO É UM FEIJÃO QUALQUER É UM FEIJÃO MÁGICO: A LEITURA E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO POSSIBILIDADES PARA O ENLEITURAMENTO DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Niclécia Ferreira Gama[7]
Rosemary Lapa de Oliveira[8]

Resumo: O presente trabalho tem como objeto atos de contação de histórias e de leitura com bebês e crianças bem pequenas numa creche do município de Salvador e como se enleituram, ou seja, ressignificam e fazem usos da leitura além da decodificação da escrita. Trata-se dos resultados parciais da pesquisa de mestrado, que tem como questão de pesquisa: Como as crianças participam, interagem e vivenciam os atos de leitura e contação de histórias em uma creche? Os objetivos desta pesquisa são: a) de investigar as vivências de atos de leitura e contação de histórias dos bebês e crianças bem pequenas. e b) analisar um ato de contação de histórias em busca de uma compreensão dos sentidos que os bebês e crianças bem pequenas podem atribuir a essas vivências literárias. Visando revelar a questão de pesquisa, optamos pela metodologia de abordagem qualitativa, de cunho etnográfico, inspirada em Coulon (1995) e na pesquisa-ação (BARBIER, 2002). O processo investigativo e interpretativo está ancorado na Sociologia da infância (ABRAMOWICZ, 2011; SARMENTO, 2007, 2009; CORSARO, 2011) e na Literatura (SISTO, 2015; BUSATTO, 2013; OLIVEIRA 2013, 2015). Os resultados, embora parciais, podem contribuir com as instituições de Educação Infantil, à medida em que reconhecem as potencialidades dos colaboradores como sujeitos ativos e participativos desses atos, bem como a estudantes que pretendem iniciar pesquisas na área.

palavras-chave: Educação Infantil; leitura e contação de histórias; bebês e crianças bem pequenas.

As primeiras experiências das crianças com os textos acontecem oralmente, através da voz da mãe, das cuidadoras ou das avós, quando contam uma história, um conto de fadas ou "inventam" histórias, tendo a própria criança como personagem. Barbosa (2010) e Abramovich (1997) corroboram com essa afirmação, citando também os espaços em que esse ato acontecia: geralmente no lar.

Desde o nascimento, o bebê interpreta o mundo que o cerca quando aprende a se comunicar com a mãe e com outros adultos que dele cuidam, mesmo através do choro (ZESKIND, 2007), através do qual as mães e cuidadoras diferenciam cada tipo de choro a uma necessidade do bebê: o choro de dor se difere do choro de fome ou de desconforto. Assim, o bebê inicia sua comunicação primeira com o mundo e é

[7] Universidade do Estado da Bahia – UNEB. E-mail.nicleciagama@gmail.com
[8] Universidade do Estado da Bahia – UNEB. E-mail. Rosy.lapa@gmail.com

prontamente atendido pelo adulto, percebendo o choro como uma forma de linguagem. Essa afirmação coaduna com a citação de Freire (2011, p. 9) de que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra". Martins (2006, p. 11) concorda com Freire (*idem*) ao afirmar que é possível dizer que nos primeiros contatos com o mundo, começamos a dar sentido às nossas experiências como humanos, num processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, mediadas pela linguagem, porquanto, coaduna com a ideia de que "o ato de ler se refere tanto a algo escrito, quanto a outros tipos de expressões do fazer humano" (MARTINS, 2006, p. 30) e esse processo é permeado, primordialmente pela oralidade através das histórias contadas ou cantadas. Podemos entender, concordando com Freire (2011), que a leitura é o modo como o indivíduo compreende e interpreta o mundo.

Ao ter acesso aos ambientes institucionalizados, a escola ou a creche, e nele estarem presentes a palavra escrita materializada nos livros infantis, os bebês e crianças pequenas podem vivenciar outras narrativas e outro estilo de texto: a escuta da palavra escrita através das histórias lidas ou contadas para elas. De acordo com Mantovani (2014), a importância do livro, seu valor simbólico e seu significado é mediado pelo adulto, portanto, a inserção das crianças no mundo da leitura formal só ocorrerá se os enredos valerem a atenção e o esforço da criança. Ler, nesse aspecto, se configura como uma prática sociocultural que possibilita às crianças desde a mais tenra idade o envolvimento com a cultura da escrita e da literatura.

Os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEIS) (BRASIL, 1998) orientam os professores da Educação Infantil sobre a importância de ler para os bebês e as crianças pequenas, ainda que não dominem a decifração do código escrito e, de acordo com as orientações ali contidas, "a leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas, situadas em outros tempos e lugares" (BRASIL, 1998, p. 143).

Ao ler uma história, o sujeito leitor reproduz literalmente as palavras do autor. Entretanto, ao contar uma história, o contador apropria-se da história, envolve-se, imprime novas nuances, novos sabores, a toma para si, conforme afirma Rodrigues

(2005, p.4), quando diz que "ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor".

As crianças que frequentam as creches e escolas podem construir o seu repertório literário através do contato com diferentes gêneros textuais e estilos de narrativas orais e escritas que lhes permitirá variadas possibilidades de escolha tanto quanto formas mais sofisticadas de pensar e imaginar, de acordo com o estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, DCNEI (Resolução CNE/CEB 005, de 17.12.2009) que reafirma a importância das interações e brincadeiras como eixos norteadores da Educação Infantil, bem como salienta no inciso III que as instituições devem garantir experiências que "possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos" (BRASIL, 2010, p.25), avalizando a pertinência desta pesquisa.

Segundo Arena (2003), a sociedade cria necessidades de leitura que se impõem nas relações entre os sujeitos, por conta disso, não lemos por hábito, gosto ou prazer, por isso, afirma que a escola é o espaço privilegiado para criar essas necessidades desde as crianças pequenas, de forma provocada, intencional, numa relação dialógica entre o leitor e a literatura. Essa assertiva apresenta a leitura e a contação de histórias como um encontro entre interlocutores que, na ótica de Bakhtin (2003), é marcado pela atitude responsiva de quem lê ou ouve uma narrativa, interagindo com o texto e o autor.

CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA A COMPREENSÃO DO CONTEXTO DE PESQUISA

A proposta das intervenções literárias para captar os sentidos da pesquisa está desenhada como uma pesquisa-ação de base etnográfica (BARBIER, 2002; THIOLLENT, 2008; MACEDO, 2012, 2014), tendo a interação com os sujeitos de pesquisa em situações de leitura e a contação de histórias como principal dispositivo de produção de dados no campo a partir da observação dos dizeres e fazeres das crianças, durante a estratégia do uso do Tapete de histórias, um tapete de retalhos coloridos que as crianças denominavam carinhosamente de Tapete Voador em alusão ao filme da

Disney, Aladdin (2019), visto por elas na creche e que as crianças associavam a esses momentos lúdicos.

Para produzir os dados de uma pesquisa realizada junto a sujeitos tão singulares, a observação participante, a interlocução mediada por leituras e contação de histórias permitiu uma aproximação da pesquisadora com os colaboradores da pesquisa, de forma direta e focado no objeto de estudo, de modo dialógico e horizontalizado, conforme nos leva a refletir Brandão (1999). Embora sua proposição se trate de pesquisa acadêmica com povos tradicionais, seus estudos são relevantes para dimensionar a pesquisa com crianças se as compreendemos como protagonistas de conhecimentos e produtores de uma cultura que é própria da infância, ao afirmar que "podemos conviver com as crianças como participantes não mais de uma "pesquisa sobre elas", mas de uma "pesquisa delas sobre elas mesmas" (BRANDÃO, 1999, p. 10).

Os sujeitos de pesquisa são bebês e crianças bem pequenas de uma turma do Grupo 1, matriculados no ano de 2019, que seguiram para o Grupo 2, no ano de 2020 de uma creche pública do município de Salvador-BA, com diferentes níveis de desenvolvimento biopsicossocial. e, devido à pandemia da Covid-19 tiveram as aulas suspensas em 17 de março de 2020, conforme Decreto Municipal nº 32.256 de 16/03/2020. Os dados de pesquisa foram produzidos antes da suspensão das aulas e estão descritos no diário do pesquisador. Aqui serão denominados pelos nomes dos bebês da animação infantil Os Rugrats, por trazer traços tão característicos das crianças dessa faixa etária e peculiaridades de seu desenvolvimento.

Os pressupostos da Etnopesquisa crítica e multirreferencial mostram-se relevantes por considerar a natureza dialógica, social, cultural e polissêmica das ações das crianças e dos adultos envolvidos na pesquisa, por considerar os bebês e as crianças pequenas como atores sociais, produtores de cultura e de saberes em suas interações com o mundo. Entretanto Macedo, Pimentel e Galeffi (2009) asseguram que a etnopesquisa não pode ser confundida com uma *epistemis* espontaneísta ou populista, portanto, não dispensa o rigor e a objetivação das realidades para qualificar o ato de pesquisar e a pesquisa em si.

Para analisar a complexidade dos sentidos que emergem do campo, tomamos como referência os estudos de Almeida (2014) que revela em seus dispositivos de

pesquisa as ferramentas adequadas para captar e compreender os dados produzidos durante a contação de histórias: o contexto dialógico, que é a descrição do cenário no qual ocorre a leitura e/ou a contação de histórias que é permeado por diálogos e falas e a cena simbólica que revela as falas dos participantes, os acontecimentos e os sentidos que dali emergem. A cena simbólica, que decorre desse contexto se mostra permeada por sentidos e significados e são constituídas por alteridade, atitudes responsivas e apropriação dos sentidos do texto, o enleituramento, conceito criado por Oliveira (2018) para

> (...) dar conta da leitura que extrapola a decifração do código linguístico e considera a relação dialógica entre as condições de produção dos sujeitos da interação: sujeito autor e sujeito leitor, sem impor hierarquia". Esse conceito entende que a leitura crítica abarca diversas formas de interpretação, pois atrela-se ao mundo físico, psicológico, social, ideológico, ecológico e lúdico. (OLIVEIRA, 2018, p. 20).

A contação de história e a leitura de textos literários na sala de são ferramentas que podem ser exploradas nos mais diversos níveis de escolarização, bem como em espaços formais e não-formais de aprendizagem (hospitais, congressos, empresas, etc.). com a função de despertar a imaginação e os sentimentos que transcendem a palavra. Quando o professor se apropria da leitura e contação de histórias como portadora de significados para a prática pedagógica e para o desenvolvimento de habilidade e competências desde a Educação Infantil, não restringe o seu papel apenas como recurso utilizado com as crianças menores para o entendimento da linguagem, mas transforma esse momento num território de afetos.

NÃO É UM FEIJÃO QUALQUER: É UM FEIJÃO MÁGICO!

O contexto dialógico foi: as crianças, já familiarizadas com a pesquisadora, entendem que, naquele momento haverá histórias. É o mês de março de 2020 e elas agora estão no Grupo 2. De posse do Tapete Mágico e do livro João e o Pé de Feijão (SOUZA, 2010), proponho uma leitura da história. Inicialmente, proponho que as crianças se acomodem na borda do tapete, deixando o centro livre. Apresento o livro, que passa de mão em mão para que as crianças manuseiem, explorem e se apropriem do objeto livro. Após a exploração, as crianças se acomodam para ouvir a história. Algumas se levantam, vão à caixa de brinquedos, escolhem um e retornam ao tapete.

Angélica (2 anos e 3 meses), muito falante diz: eu não gosto de feijão! Outros colegas contestam. Peço que levantem a mão quem gosta de feijão. Alguns levantam. Quando pergunto quem não gosta, a maioria levanta a mão, inclusive quem informou que gostava. Todos riem e pergunto se posso ler a história. E começo a contar.

CENA SIMBÓLICA: NÃO É UM FEIJÃO QUALQUER: É UM FEIJÃO MÁGICO.

No "tapete mágico", 12 crianças, com idades entre 22 e 30 meses, foram acomodadas em semicírculo e iniciamos a narrativa. As crianças se mostram interessados pelos livros, folheando, cheirando e às vezes, as levando à boca. Longe desse cenário, o pequeno Timmy (22 meses) parece alheio à cena que se desenrola no tapete e manuseia os brinquedos da caixa. Angélica (30 meses) é a mais falante do grupo, inclusive forma sentenças complexas e expõe seus desejos, necessidades e pensamentos com clareza. Puxa Timmy, que, insatisfeito, senta no tapete. Inicio a leitura, pausadamente e mostrando as gravuras. "Tem uma fô gande" [tem uma flor grande], diz Kimmy (28 meses). A história avança, todos se encolhem quando aparece o gigante e ao final, batem palmas para João que conseguiu derrotar o gigante e ficar com a galinha dos ovos de ouro. Ficamos na rodinha mais um pouco, conversando sobre a história. Tommy (28 meses) também se expressa oralmente muito bem e me pergunta: - Pôquê ere não come o fezão? [Porque ele não comeu o feijão?] e Angélica, antes que eu pudesse pensar na resposta, imediatamente informa: - Claro que não era pra comer. Não é um feijão qualquer, é um feijão mágico! Diante da resposta, as crianças riem e celebram o feijão mágico. Ali mesmo, no tapete, com materiais trazidos para esse fim, proponho que plantemos um pé de feijão para cada um para que me relatem no próximo encontro o que aconteceu com o pé de feijão que agora não era mais do João e sim de cada criança.

RESULTADOS PARCIAIS DOS PERCURSOS TRILHADOS

Os bebês, no contexto das ciências sociais e antropológicas não se constituíram como categoria teórica dentro da sociologia e, mesmo com estudos mais recentes como os apresentados por Sarmento (2007; 2008), Sirota (2011), Corsaro (2011),

Abramowicz (2011), Tebet e Abramowicz (2014) e Santos (2017), há uma lacuna na presença dos bebês nas pesquisas referentes às crianças e às infâncias e por não serem usuários da linguagem verbal, muitas vezes são negligenciados em seus saberes e suas aprendizagens.

A contação de histórias e a leitura com os bebês e as crianças bem pequenas, no contexto apresentado, denotam que estão construindo processos de subjetivação e estabelecendo relações entre elas e os adultos, reproduzindo elementos culturais e sociais e os recriando nas interações com seus pares. Materializa-se, nessa cena, o conceito de reprodução interpretativa construído por Corsaro (2011) e compreendido por Sarmento (2009) como a "capacidade de interpretação e transformação que as crianças têm da herança cultural transmitida pelos adultos" (SARMENTO, 2009, p. 31). Nessa análise, quando Angélica afirma que n~]ao é um feijão qualquer, é um feijão mágico, deparamo-nos com o conceito de enleituramento, usado para explicar como ocorre o processo de apropriação do texto não como alfabetização ou letramento e sim, como algo mais vasto, que é a capacidade de tornar-se leitor de forma ampla, tendo na leitura uma ação que é contínua e ampliada a cada contato com o contexto que cerca o sujeito-leitor, apropriando-se do texto escrito ou ouvido e o ressignificando, no caso dos bebês e das crianças bem pequenas, de maneira lúdica e rica em significados, precedendo a leitura das palavras.

A narração de uma história, lida ou contada, é a escolha do simples, da troca de olhares, de atribuir importância a quem escuta, pois não existe narrativa sem ouvinte, da construção de imagens para quem escuta. É a possibilidade de sentir-se parte de um acontecimento coletivo, que se torna parte do imaginário de todos os envolvidos, construindo um território de afetos e de humanização. Através das histórias, pode-se experimentar os medos, as ansiedades, as expectativas das personagens. As histórias também estão impregnadas de componentes ideológicos, de comportamentos éticos, de exemplos a serem seguidos e das consequências da não observação dos mesmos.

Ao ler a história de João e o pé de feijão, partimos das experiências das crianças brasileiras que tem o feijão presente em seus hábitos alimentares, desse modo, buscamos preservar as experiências já vividas e ressignificá-las criando novas imagens e ações, exercitando a imaginação e potencializando a criatividade (VIGOTSKY, 2014).

Contar histórias é uma arte, uma experiência estética e pode se consolidar como um componente importante na formação de novos leitores já que seu cerne está na educação dos sentidos, na escuta sensível, na produção de vivências comunicativas. Para Jorge Larossa Bondía (2002) todo tipo de vivência pode ser compreendido como experiência. Ao ouvir uma história, participamos de uma vivência literária, somos atravessados por experiência guiada pela voz de quem conta. Para ele, a experiência é "[...] algo que nos passa, que nos acontece, que nos toca. Não o que se passa, o que acontece ou o que toca". (BONDÍA, 2002, p. 21).

Quando Angélica informa que é um feijão mágico, ela destaca uma palavra particular, que liga ao significado do que ouviu e a envolveu emocionalmente. Na perspectiva pontiana essa palavra "traduz, sobretudo um estado afetivo: há uma pluralidade de sentidos: é a palavra-frase" (MERLEAU-PONTY, 2006) e aponta para a apropriação do signo e significado da história que ouviu, ao que percebemos uma tomada de consciência da linguagem, contudo, o autor afirma que essa noção de signo e significado não é a mesma que é entendida pelos adultos, é uma conduta imitativa que persistirá até cerca de 3 anos (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 13). Entretanto, podemos compreender essa atitude responsiva como uma apropriação da cultura de pares (CORSARO, 2011) e do enleituramento dos bebês e crianças bem pequenas, que ocorre de maneira muito lúdica, mediado pelas brincadeiras e interações, ao que Vigotsky considera a raiz de toda a criatividade infantil.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Considerando que o professor em seu processo formativo institucionalizado e também de autoformação (*self-study*), tem contato com diferentes tipologias textuais (ensaios, artigos, poemas, canções, etc.), poderá utilizar-se da Leitura e da Contação de Histórias diferentes possibilidades de trazer as narrativas das tradições orais como cantigas, cordéis, causos, como também os textos literários escritos para suas aulas. Muitos pesquisadores como Celso Sisto, Gislaine de Matos, Cléo Busatto, Regina Machado, dentre outros referem-se à importância dos textos literários no processo de escolarização/formação do sujeito, utilizando tanto a leitura quanto a contação de histórias.

Com a breve exposição de alguns aportes teóricos que tratam da temática em tela, esperamos contribuir para a área de Educação e de formação de professores, trazendo para os holofotes a contação de histórias como ferramenta que poderá potencializar o ato de ensinar e aprender. Acreditamos que as narrativas de vida das crianças e de histórias outras podem ser instrumentos para a mudança na formação e na atuação profissional e na reflexividade no contexto das salas de aula da Educação Infantil, especialmente no segmento Creche.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil:** gostosuras e bobices. 5ª. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ABRAMOWICZ, Anete. **A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. Sociologia da infância no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011.

ALMEIDA, R. L. de. **Cenas simbólicas e enunciação oral:** ressonâncias de sentidos na educação infantil. Tese de doutorado. Faculdade de educação, Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**: Trabalhando com projetos pedagógicos. Mediação: 2014.

BRANDÃO, Carlos. R. (Org.**) Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

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

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** /Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 1998.

CORSARO, Willian. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREIRE, Paulo**. A importância do ato de ler.** Campinas, SP: Editores associados, 2011.

MACEDO, Roberto S. **Atos de Currículo e autonomia pedagógica.** Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2014.

MACEDO, Roberto S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: Edufba, 2004.

MACEDO; R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro:** sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

MARTINS, M.H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e pedagogia da criança**: curso da Sorbonne 1949-1952. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. **Enleituramento, um conceito que bem poderia ser freireano**. In: Anais do II Congresso Internacional Paulo Freire: O legado global, 2018, Belo Horizonte. Anais eletrônicos. Campinas, Galoá, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/freire-globalconference-2018/papers/enleituramento%2C-um-conceito-que-bem-poderia-ser-freireano> Acesso em: 23 mar. 2020.

SOUZA, Flavio de . **Joao e o pé de feijão.** São Paulo: FTD, 2010.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. **Nós estamos falando! E vocês, estão nos escutando?** Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra. Tese de Doutorado em educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. (Org.) **Infância (in)visível.** Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.

Sarmento, Manuel Jacinto**. Estudos da Infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais.** O Social em questão, Rio de Janeiro, v. 20, n. 21, p. 15-30, 2009.

SIROTA, Regine. **Emergência de uma sociologia da infância**: evolução do objeto e do olhar. São Paulo: Cadernos de pesquisa, n. 112, Mar/2001. Disponível em: Acesso em 21/12/2019

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias.** 3. Ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; ABRAMOWICZ, Anete. **O bebê interroga a sociologia da infância.** In: Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 43-61, jan./abr. 2014. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/12417/8643. Acesso em: 16 jan. 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ZESKIND, Phillip S. **Impacto do choro do bebê de risco no desenvolvimento psicossocial**. Levine Children's Hospital, Carolinas Medical Center, EUA .Agosto 2007, Ed. rev. (Inglês).