



Observar, Ver, Ouvir e Escutar: uma metodologia para qualificar a prática docente na creche

Observe, See, Listen and Hear: a methodology to qualify the educational practice in day care centers

 **Cinthia Magda Fernandes Ariosi**

Doutorado em Educação

Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Tecnologia

Presidente Prudente, São Paulo – Brasil.

cinthia.magda@unesp.br

 **Viviane Barrozo Manfré**

Mestrado em Educação

Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Tecnologia

Presidente Prudente, São Paulo – Brasil

vivianemanfre12@gmail.com

Resumo: Observar, ver, ouvir e escutar são ações que compreendem a prática educativa na creche, pois permitem que a educadora conheça suas crianças de forma mais aprofundada e assim, possa oferecer as melhores oportunidades educacionais. Com o objetivo de contribuir para a melhoria do desenvolvimento pedagógico do professor que atua na primeiríssima infância, a partir de reflexões sobre a observação das crianças, esse texto foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica em materiais de referência. A observação deve ser aprendida, uma vez que é uma ação que requer preparo. A partir da análise, discussão e reflexão dos dados obtidos pela observação das crianças é possível empreender ações de formação continuada às profissionais de creche.

Palavras chave: Educação Física adaptada; pessoa com deficiência; inclusão.

Abstract: Observe, see, listen and hear are actions that comprise the educational practice in the day care center, as they allow the educator to know her children in a deeper way and thus offer the best educational opportunities. With the aim of contributing to the improvement of the pedagogical development of teachers who work in very early childhood, based on reflections on the observation of children, this text was developed from a bibliographical research on reference materials. Observation must be learned, since it is an action that requires preparation. From the analysis, discussion and reflection of the data obtained by observing the children, it is possible to carry out continuing education actions for daycare professionals.

Keywords: nursery; child education; continuing training; observation; listening pedagogy.

Cite como

(*ABNT NBR 6023:2018*)

ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes; MANFRÉ, Viviane Barrozo. Observar, Ver, Ouvir e Escutar: uma metodologia para qualificar a prática docente na creche. *Dialogia*, São Paulo, n. 49, p. 1-19, e25148, maio/ago. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/49.2024.25148>

American Psychological Association (APA)

Ariosi, C. M. F., & Manfré, V. B. (2024, maio/ago.). Observar, Ver, Ouvir e Escutar: uma metodologia para qualificar a prática docente na creche. *Dialogia*, São Paulo, 49, p. 1-19, e25148. <https://doi.org/10.5585/49.2024.25148>

1 Introdução

Sensibilizar-se e encantar-se com os fazeres e saberes das crianças são práticas indispensáveis para desenvolver a capacidade de pensar e refletir sobre a observação das crianças como uma metodologia da e na prática pedagógica do professor de creche. Tais atitudes também orientam quais os impactos que o ato de observar pode trazer para a prática educativa. Nesse contexto, o trabalho aqui apresentado se configura como um recorte da dissertação intitulada *Pesquisa bibliográfica sobre a observação das crianças de creche: uma metodologia importante à ação docente*, que buscou investigar as questões que permeiam a temática da observação das crianças de creche, enquanto uma metodologia da ação do professor que atua com essa faixa etária, trazendo para primeiro plano a criança e suas potencialidades. A dissertação teve como objetivo geral: verificar e discutir, a partir da consulta de produções acadêmicas, se a observação das crianças tem sido incorporada nas práticas pedagógicas dos professores que atuam em creche enquanto uma metodologia da ação docente.

Nesse viés, foi possível partir da hipótese de que a observação das crianças, enquanto uma metodologia pode favorecer contribuir para uma Educação Infantil de qualidade. Entendendo como uma educação de qualidade, quando há o alinhamento entre os propósitos da Educação Infantil (aspectos legislativos) e a realidade das instituições de forma coerente.

A proposta desse trabalho foi contribuir para a melhoria do desenvolvimento pedagógico do professor que atua na primeiríssima infância, a partir de reflexões sobre a observação das crianças.

Essa reflexão se justifica, pois busca retirar a criança de creche da invisibilidade, ampliando sua voz e sua presença nas ações educativas. Aqui, entende-se a creche como um espaço de práticas pedagógicas, mesmo que grande parcela da sociedade contemporânea não a conceba como um lugar de educação, como reflexos da perspectiva assistencialista, que ainda identificam a prática na creche como uma ação intuitiva e maternal.

Discutir as práticas pedagógicas em creche já é, por si só, um fator de relevância social, tendo em vista que tal perspectiva compreende a criança como um sujeito de direitos, de modo a valorizar suas ações e concepções sobre aquilo que lhe é importante, o que revela potencialidades da observação, enquanto uma metodologia que permite ao professor colocar a criança no centro do processo educativo e eliminando o adultocentrismo, ouvindo e reconhecendo as suas potencialidades.

Para o desenvolvimento deste trabalho foi realizado um levantamento de dados bibliográficos que sustentaram as discussões relativas ao tema. A análise dos dados foi qualitativa e por meio ela foi possível chegar aos resultados aqui apresentados.

2 As bases para a reflexão

A origem das creches foram as demandas do capitalismo, um meio de assegurar a proteção das crianças, filhos/as das famílias trabalhadoras, configurando-se como uma exigência social diante da expansão dos centros urbanos e como uma necessidade da mãe trabalhadora.

A creche surgiu para atender a esta necessidade da mãe trabalhadora, mas também carregava, de forma implícita, a concepção de que a família era incompetente para prover o necessário, materialmente falando, aos seus filhos. Assim, segundo Ortiz e Carvalho (2012, p. 20, grifos das autoras), “A creche sempre se caracterizou como uma instituição emergencial, improvisada e um *mal necessário*.” Essa concepção e caracterização se dava pelo atendimento empobrecido, sem qualidade, com escassos recursos, profissionais que não tinham formação específica e ausência de leis específicas.

A construção atenciosa e afetiva de vínculo com a pessoa cuidadora favorece o desenvolvimento infantil, por isso as educadoras devem oferecer às suas crianças um olhar de inteireza e não de falta, como antigamente, visto que:

Enquanto esteve vinculada à ideia de “falta” de cuidados da família, a creche se apoiou em modelos de funcionamento de acordo com as concepções de família e maternidade propostas pelos especialistas de diferentes áreas – medicina, serviço social, psicologia – os quais prescreviam as atividades a serem realizadas com as crianças, a organização do tempo, dos ambientes, dos materiais e das interações entre as crianças. Esta concepção higienista, vigente no início do século XX, preconizava que os cuidados deveriam ser realizados por enfermeiras e outros profissionais da área da saúde. Na década de 1940, as pajens os substituem, pois, a ênfase passa a ser na ideia de substituto materno. Preocupação com alimentação, higiene, prevenção de doenças e proteção eram os focos desses atendimentos (Ortiz; Carvalho, 2012, p. 21).

A partir da perspectiva de expansão econômica, em 1960, as creches passam a ganhar a dimensão preventiva com a justificativa de evitar “transtornos futuros” (Ortiz; Carvalho, 2012) de modo a dedicar-se à aceleração do desenvolvimento infantil e à compensação da privação cultural que as crianças lidavam por serem de famílias de classe social e econômica baixa.

Tendo em vista a ausência de saberes específicos voltados para a educação infantil, na educação para a primeira infância predominava a ideia de “prontidão”

(Ortiz; Carvalho, 2012), em especial, para a alfabetização. Por esse motivo, foram importados modos de fazer advindos de outras áreas do conhecimento, além de modelos de comportamentos a partir da experiência com crianças com deficiências.

Em 1970, nas capitais do Brasil, como consequência da pressão de movimentos feministas que reivindicavam por creches, houve uma expansão de creches que foi liderada pelo poder público. A década de 1980 foi marcada por mudanças nas políticas públicas para a infâncias

decorrentes da pressão popular, e também, da organização dos movimentos sociais (incluindo o grupo acadêmico e o grupo de profissionais atuantes nos programas de Educação Infantil), que levaram ao surgimento de algumas referências legais para a infância. Dentre eles, podemos citar a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

São documentos considerados como marcos legais porque buscam garantir o direito ao atendimento às crianças em creches e pré-escolas, assim como permitem vislumbrar, sem definir ainda, a ideia de atendimento com qualidade, modificando a concepção assistencialista e compensatória vigente até o momento. A expansão dos atendimentos às crianças em creches e pré-escolas nas décadas de 1970 e 1980 acabou gerando no país um modelo de atendimento pobre para a pobreza, uma educação de baixa qualidade, no sentido de nada oferecer para as crianças que de fato pudesse ser significativo para seu desenvolvimento e aprendizagem (Ortiz; Carvalho, 2012, p. 23).

Neste contexto, a sociedade brasileira começou a ter uma compreensão diferenciada de que a Educação Infantil é sim importante. Que a infância é um período singular da vida de uma pessoa e que é preciso intervenções específicas para favorecer o desenvolvimento pleno em cada faixa etária. O que culminou com a assinatura em 08 de março de 2016, do Marco Legal da Primeira Infância (Lei 13.257), lei que assegura política públicas integrativas aos brasileirinhos e brasileirinhas. Enfim, entre 1988 e os dias atuais foi construído um aparato legal consistente que permite avanços na prática educativa das creches e pré-escolas no Brasil, mas é necessário ferramental para isso, apresentamos a observação com uma potente metodologia para qualificação das ações das creches, que podem contribuir para que a criança seja colocada como sujeito dos processos, como preconiza a legislação.

3 Sobre a creche

Neste estudo, a creche é concebida como um lugar de cuidado, de desenvolvimento, de educação, de aprendizagem, de convivência, de interações sociais, isto é, um espaço coletivo. Um espaço de múltiplas experiências enriquecedoras que contribuem com o desenvolvimento e o crescimento da criança de forma segura, onde acontecem mútuas e diversificadas interações que se encontram estritamente vinculadas com a constituição da subjetividade, a atribuição de sentidos e significados às ações e situações, além de sustentar a separação da criança de sua família de forma respeitosa. Portanto, é um lugar de aprendizado e crescimento, de direitos, de deveres e de possibilidades de vivências culturais.

Você, caro(a) leitor(a) já deve ter ouvido falar, que a creche é um mal necessário, mas nesta pesquisa acredita-se que a creche é um bem que se faz necessário, mas que carece aperfeiçoamento,

sendo concebido como um ambiente que carrega em si o potencial de contribuir com o desenvolvimento das crianças, suas aprendizagens, constituindo-as como sujeitos.

A creche é resultado de uma trajetória histórica e social marcada por uma luta que carrega consigo avanços e retrocessos. Em meio a este processo complexo de sua constituição conquistou um lugar na legislação educacional do Brasil. Com isso, evidencia-se que a trajetória histórica da creche depende de política pública educacional e, também, do contexto social, assim também acontece com as crianças no processo de tornarem-se sujeitos, visto que depende de diversos fatores, dentre os quais podemos mencionar a subjetividade das pessoas que se ocupam do bebê.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), o objetivo central primeira etapa da educação básica, é o desenvolvimento integral do sujeito. Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil se caracterizam como um lugar de socialização, onde as crianças estabelecem interações com as pessoas que estão em seu entorno, exploram o ambiente, descobrem coisas e produzem cultura, uma vez que as crianças são:

[...] ricas, fortes e poderosas. A ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionar-se com as outras pessoas e de comunicarem-se. Sua necessidade e direito de comunicar-se e interagir com outros emerge ao nascer e é um elemento essencial para a sobrevivência e identificação com a espécie (Rinaldi, 1999, p. 114).

No que se refere à diversidade de experiências vivenciadas pelo bebê, existe uma diferença entre a que ele vivencia com a sua mãe e a vivência com a sua professora. Isto é, a experiência com a sua mãe é marcada por acontecimentos que antecedem ao seu nascimento, durante o período gestacional que constitui parte de sua identidade. Já a sua relação com a professora pode ser concebida como uma relação episódica, ao passo que, por mais que o bebê passe longas horas do dia, durante muito tempo na creche, essa relação só permanecerá na vida do bebê, apenas quando ele estiver frequentando a creche. Melhor dizendo, quando o educador começa a fazer parte da vida da criança, significa que já existem as marcas dos desejos em sua constituição enquanto sujeito.

Todos esses elementos reverberam na concepção de creche aqui defendida e disseminada, de modo a romper com as concepções assistencialista e higienista, que ainda hoje, se propagam em alguns discursos e em algumas práticas educativas. Trata-se da concepção e da compreensão da creche como um lugar propriamente da infância, que auxilia na garantia de que ela seja concebida e vivenciada de forma cada vez mais respeitosa, cuidadosa, atenciosa e entendida como responsável pelas marcas deixadas no processo constitutivo do sujeito.

4 Sobre a criança

A criança é reconhecida como um sujeito, hoje, agora, não como um vir-a-ser, numa perspectiva de futuro, pois ela já é uma pessoa completa desde o seu nascimento. Essa concepção de criança reconhece que a criança tem poder de agir e é capaz de fazer a sua leitura de mundo, com seu jeito específico de compreendê-lo, que contribui significativamente para a construção de conhecimento e cultura, pois, enquanto cidadã, tem participação em todas as esferas de sua vida.

Todas as crianças necessitam ser observadas visando capturar as informações em diferentes momentos da rotina, contextos e atividades. É fundamental considerar que:

[...] as crianças possuem a habilidade de expressar suas opiniões de modo bastante perspicaz e, com isso, revelam-nos como são suas vidas e que tipo de significado elas atribuem a essas vidas. Tais revelações nos permitem acessar uma desafiadora dimensão alternativa para nosso conhecimento e entendimento de educação e do cuidado infantil e de que aspectos moldam as vidas das crianças. É evidente que contemplar e captar as vozes das crianças é um processo complexo, desafiador e composto de múltiplas etapas, que envolve uma mudança de paradigma com relação aos valores, ações e pensamentos de pesquisadores quanto de profissionais (Pascal; Bertram, 2019, p. 148).

Enquanto profissionais da educação de crianças pequenas, há o compromisso de lutar continuamente para assegurar que os direitos de participar e a criança sejam reconhecidos nas suas especificidades.

A criança é uma entidade holística, uma identidade holística. Tal identidade deve ser caracterizada: ela é uma integração interativa (e recursiva) de todas as dimensões psicológicas (cognitiva e emocional, social e cívica, estética e física) e também das dimensões sociais, históricas e culturais. Tanto o todo como as partes devem ser considerados (e avaliados) dentro dos seus contextos e nas suas interações (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019, p. 182).

Todos esses princípios vão ao encontro em defesa do respeito às vozes das crianças e à sua colaboração no cotidiano das práticas pedagógicas desenvolvidas, visando a construção de um processo de aprendizagens que aconteçam de forma conjunta e colaborativa.

Cabe reforçar que “[...] a criança é uma protagonista que tenta descobrir e entender as relações, conexões e respostas, elaborando suas próprias hipóteses e envolvendo outras crianças em suas investigações” (Rinaldi, 2002, p. 79).

A criança transporta consigo saberes interessantes, mas necessita da escuta atenta e sensível dos adultos, o que implica, por parte destes, ouvirem atentamente o que a criança tem a dizer, em vez daquilo que se deseja ouvir.

Se os professores de crianças pequenas lidarem com o aspecto da surpresa em suas vivências educacionais cotidianas, de modo a serem surpreendidos com temáticas, questionamentos, assuntos, e se envolverem verdadeiramente nas relações com as elas, contribuirão para o desenvolvimento integral de sujeitos cidadãos, participativos e construtores de saberes.

5 Sobre a observar, ver, olhar

Observar a criança é adentrar ao seu mundo, é compreender como pensa e age, para ajudá-la de forma qualificada e segura.

Quando observa, você se acalma, escuta com mais cuidado e pausa para refletir antes de intervir e de oferecer direcionamento ou ajuda. Você olha e responde a quem a criança é e àquilo que a criança precisa. Observar ajuda a construir relacionamentos, revelando a singularidade de cada criança – incluindo o temperamento, as potencialidades, a personalidade, o estilo de trabalhar e o modo preferido de expressão da criança (Jablon; Dombro; Dichtelmiller, 2009, p. 23).

Esse olhar atento para com a criança oportuniza aos professores informações pertinentes sobre ela e seu desenvolvimento, de modo a oferecer ao adulto dados para a sistematização do seu trabalho educativo significativo.

Montessori (1965) pontua que a formação de professores perpassa pela observação e experimentação. Para isso, é necessário que a instituição escolar ofereça condições para que as crianças tenham a liberdade em expressar seus interesses, suas necessidades e seus desejos a partir das diferentes linguagens, além de respeitar e valorizar as suas singularidades. Além disso, o professor necessita de condições favoráveis para que possa observar as crianças e, logo, continuar a construção de seus conhecimentos em parceria com elas. Assim,

O método de observação há de fundamentar-se sobre uma só base: a liberdade de expressão que permite às crianças revelar-nos suas qualidades e necessidades, que permaneceriam ocultas ou recalcadas num ambiente intenso à atividade espontânea. Enfim, é necessário que, simultaneamente ao observador, coexista também o objeto a observar; e se, por um lado, faz-se mister uma preparação para que o observador possa “entrevê-lo” e “recolher” a verdade, por outro, urge predispor as condições que tornam possível a manifestação dos caracteres naturais da criança (Montessori, 1965, p. 42).

O objetivo de Maria Montessori era contribuir com a libertação da criança, de modo a conhecê-la, respeitá-la e ajudá-la, e não tinha a clara intenção de criar um método, por isso alertava que: “Não é verdade que eu inventei o Método Montessori. Eu apenas estudei a criança, aproveitei

tudo o que ela me ensinou, e expressei estes conhecimentos. Isto é o que chamam de Método Montessori” (Montessori, 1965, p. 16).

Uma contribuição importante de Maria Montessori para a sua época e os dias atuais foi sua concepção de criança, a partir da defesa de que a criança é um ser humano desde que nasce (Montessori, 2004), e isso implica reconhecer que esta, independentemente de sua faixa etária, possui uma dignidade a ser respeitada e valorizada, como qualquer outro sujeito.

Já faz algum tempo que afirmamos que a concepção que os adultos têm de criança é errônea. O adulto comete um grave erro quando se coloca como criador da criança e crê que ela lhe deva tudo. O adulto considera a criança mais ou menos como um receptáculo vazio que ele deve preencher. O adulto crê que é o criador da criança e, no entanto, normalmente, ele deveria ser apenas o servidor de sua criação. E tudo o que consegue fazer é ser um ditador cujos desejos a criança deve obedecer cegamente (Montessori, 2004, p. 71).

A concepção de criança apresentada por Montessori coloca o adulto lado a lado com a ela, afastando a superioridade dele sobre o infante. A criança é reconhecida como um ser humano que é capaz de se autodesenvolver, não sendo dependente do adulto, isto é, seu desenvolvimento ocorre independentemente da presença do adulto, a partir de suas ações livres. Nessa perspectiva,

Do ponto de vista biológico, o conceito de *liberdade* na educação da primeira infância deve ser considerado como a condição mais favorável ao *desenvolvimento*, tanto fisiológico, quanto psíquico. Se o educador estiver imbuído do *culto da vida*, *respeitará* e observará, com paixão, o *desenvolvimento* da vida infantil. A vida infantil não é uma abstração; *é a vida de cada criança*. A única manifestação biológica verdadeira é a vida do *indivíduo*. É a cada um destes indivíduos, observados um a um, que devemos ministrar a educação, isto é, o *auxílio* ativo ao desenvolvimento normal da vida (Montessori, 1965, p. 57, grifos da autora).

Para além deste impulso que a criança carrega dentro de si para desenvolver-se, sua formação acontece também a partir do ambiente, das experiências e, ainda, pelas suas ações sobre o ambiente. Nesse contexto, compete ao educador oportunizar um ambiente seguro, no qual a criança poderá explorar ações com o seu auxílio, se necessário for.

Salientamos que observar a criança para conhecê-la e melhor compreendê-la deve ser incorporado na prática do professor, de modo que este reconheça as necessidades que a criança tem e identifique as melhores formas de conduzi-la em sua formação. Maria Montessori (1965) pontua que é necessário observar a criança, mas sem interferência.

Observar uma criança não é, de forma alguma, obrigá-la; tomar esse tempo não é pequeno... Deixar-lhe o espaço para agir não é, sem dúvida, abandoná-lo... Olhar melhor para ele é conhecê-lo melhor e, por isso, poder dar-lhe com mais certeza o que se pensa é o melhor para ele (Feder, 2014, p. 164).

A partir de sua experiência e observação, Maria Montessori (1987), concebeu o desenvolvimento do ser humano em quatro fases, sendo estas fases denominadas pela autora de Períodos de Crescimento, ou, então, Planos de Desenvolvimento (Montessori, 1987), a saber: Primeira Infância (0 a 6 anos); Infância (6 a 12 anos), Adolescência (12 a 18 anos) e Maturidade (18 a 24 anos). Cada fase apresenta suas especificidades e o ser humano perpassa por todas elas até alcançar a sua maturidade.

Tendo em vista uma educação de qualidade, Maria Montessori pontuou três aspectos estritamente relacionados na educação da primeira infância, sendo eles: o ambiente de interesse da criança, o adulto que a auxilie e a própria criança.

Além de Maria Montessori, há uma outra referência importante para observação na primeira infância, que é a Emmi Pikler. Sobre o ato de observar, Feder (2014) discorre sobre um dos princípios do trabalho de Pikler que foi auxiliar os pais na observação de seus filhos durante uma década, concebendo cada criança como única, com suas especificidades, estando atenta a todos os seus fazeres e dizeres. Conforme a autora explica, Emmi Pikler começou a observar, inicialmente, sua própria filha e, posteriormente, este processo de observação se estendeu às famílias que ela visitava e que, por sua vez, passou a ajudar e a ensinar os pais a observarem, olharem e desvendarem alguns pontos que são considerados por ela importantes, isto é: o prazer da atividade autônoma, dos movimentos harmônicos e de estar presente na relação com os bebês.

Emmi Pikler compartilhava as suas ideias e as suas crenças com as pessoas que a procuravam para pedirem seus conselhos, bem como as condições favoráveis que devem ser destinadas às crianças, quais sinais expressos pelos bebês devem ser considerados e quais as melhores formas de atendê-los e respondê-los, de modo a fazer com que os bebês percebam que estes sinais foram valorizados e significativos. Ou seja, pontuava aos pais como deixar claro para os seus filhos que seus desejos, suas necessidades e suas expressões foram percebidos como sérios e importantes, além de ajudar os responsáveis nas formas de proposição de limites, negociando o universo da criança com o universo dos adultos.

Conforme exemplifica, Feder (2014), o ponto de partida na relação com as crianças é observá-las para, então, conhecê-las e compreendê-las. Embora pareça uma ação simples, não é. Por isso, o ato de observar proporciona aprendizagens não só das crianças, mas, principalmente dos próprios professores, uma vez que, segundo Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 35):

Isso acontece por meio de um processo chamado autorreflexão: a autorreflexão pode ser vista como uma espécie de observação interna. Quando o observador se conscientiza de suas próprias reações e examina o que subjaz a elas, daí cresce a autoconsciência. Da autoconsciência pode advir a auto aceitação, e da auto aceitação vêm o crescimento e a mudança.

Diante do exposto, a partir do momento em que o professor realiza esse processo de observar as crianças de maneira atenta, cuidadosa, criteriosa, e na sequência, refletir sobre o que visualizou, ele se conscientizará de suas ações e reações no ambiente educativo, o que pode resultar em mudanças, pois, por meio desse processo de observação – ação – reflexão, poderá identificar que algumas de suas ações necessitam de alterações.

Segundo Feder (2014), todas as contribuições da Pikler resultaram das observações que ela desenvolvia com as famílias semanalmente, observando o bebê em parceria com sua mãe e escutando-a atentamente. Para obter informações desde a sua última visita, pedia que escrevessem os acontecimentos, para que pudesse apoiar e acompanhar, mas, também, desenvolver o olhar para com o bebê.

Por meio da observação, foi possível elucidar “[...] o prazer, a alegria de estar junto com o bebê entendendo os gestos, o olhar, a palavra, a alegria [...] de uma cumplicidade”. (Feder, 2014, p. 162). Feder (2014) pontua que, enquanto conceito, a gênese da observação está nas ciências exatas que a utilizam como ferramenta de investigação. Com a evolução do conceito, a referida ferramenta foi sofrendo remodelações e passou a integrar as ciências humanas. Todavia, a autora alerta para a complexidade em defini-la, uma vez que observar é tomar distanciamento. O observador necessita de ajuda para conseguir observar de forma produtiva, no sentido de gerar aprendizagens e desenvolvimento para observado e observador. Dessa forma, ao abordar o estado de observação dos pais no contexto familiar, Pikler (Feder, 2014) ressaltava a dificuldade da inserção no núcleo familiar, para que pudesse intervir na observação dos genitores, uma vez que, há muito o que ser feito e compreender sobre as crianças e o caminho para isto é a observação sobre a observação dos pais com os seus filhos. Neste sentido, observar a observação dos adultos é uma excelente forma de formação continuada que pode ser empreendida, também, no interior das creches.

O olhar observador aqui exposto e discutido se refere ao olhar sensível, atencioso e reflexivo, construído a partir da experiência – isto é, a partir da aprendizagem do olhar que se dá na dimensão cultural da práxis do professor, visto que, à medida em que ocorre a ampliação do seu universo cultural, passa a acontecer o refinamento do seu modo de olhar, considerando as peculiaridades de cada contexto sociocultural – ou seja, um olhar que seja capaz de conhecer e compreender.

Pascal e Bertram (2019, p. 140) defendem a ideia de que

[...] As observações podem ser formais (planejadas e estruturadas) ou informais (espontâneas e narrativas). Os profissionais precisam dos dois tipos de observação para garantir que se possa traçar um perfil completo da aprendizagem e do desenvolvimento da criança. Os profissionais planejam possibilidades de aprendizagem em nível individual e coletivo, com base na informação obtida por meio de suas observações das crianças. Isso possibilita que as experiências de aprendizagem planejadas estejam de acordo com o nível de desafio necessário para ampliar as capacidades das crianças.

Desta forma, a observação deve ser orientada por uma pauta de observação, que é de suma importância, pois indica os pontos de observação para que o observador não se perca. É na prática, um planejamento da observação a partir das hipóteses que se tem sobre a criança, que foram reveladas por observações anteriores. Tais pontos auxiliam a construção da aprendizagem do olhar – olhar direcionado para a dinâmica do encontro (interações), que é compreendida como a forma vivenciada pelo grupo a respeito da construção das relações estabelecidas na aula, o que também envolve a observação do grupo.

De acordo com Freire (1996, p. 3):

Observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, sem devolução e muito menos sem encontro marcado. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica.

Tudo aquilo que é observado nos bebês possui raízes nas experiências vividas na família, mas recebe profunda influência do ambiente cultural em que se encontra inserido e dos valores e crenças atuais.

Feder (2014) explicita que são poucas as pessoas que observam, porém cumpre ressaltar que de nada vale olhar, observar se não houver o compartilhamento do que foi observado e de quais informações foram obtidas/coletadas. Assim, é necessário compartilhar os dados obtidos para que a observação tenha significado.

Neste processo de observação, são compartilhadas alegrias, preocupações, os conhecimentos adquiridos e a compreensão destes. Desse modo, a observação parece em um primeiro momento como uma ação individual, mas, na verdade, na maioria dos casos, se configura como um assunto coletivo – da equipe, como por exemplo, quando é feito o compartilhamento com a equipe para compreender melhor o que acontece e qual a melhor forma de agir/intervir frente ao que foi observado.

Além disso, quando as outras pessoas da equipe têm contato com o que foi observado, podem surgir outras ideias e outras interpretações sobre os mesmos fatos e ainda ser feita a atribuição de significados aos elementos que, até então, não haviam sido concebidos como importantes.

Assim, quando há intencionalidade na observação, é fundamental olhar, anotar e assinalar os fatos com grande precisão, ao contrário de só indicar as impressões e as generalidades. A única forma de descobrir algo ou, então, mergulhar no conhecido é a partir da retomada e da reflexão em relação às anotações feitas no processo de observação.

[...] nós, em Reggio, vemos as crianças como seres ativos competentes e fortes, explorando e encontrando significado, e não como predeterminadas, frágeis, carentes e incapazes.

Tanto para adultos, quanto para crianças, compreensão significa conseguir desenvolver uma teoria interpretativa, uma narrativa que dá significado ao mundo ao seu redor. Para nós, em Reggio, essas teorias são extremamente importantes para revelar como as crianças pensam, questionam e interpretam a realidade, além do seu relacionamento com a realidade e conosco. [...] qualquer teoria para existir, precisa ser expressada, comunicada e ouvida. Aí jaz a base da “pedagogia da escuta” que distingue o trabalho em Reggio Emilia. A capacidade de escuta e expectativa recíproca, que permite a comunicação e o diálogo, é a qualidade da mente e da inteligência humana que está claramente presente nas crianças pequenas (Rinaldi, 2016, p. 235).

Embora pareça uma ação cansativa registrar com riqueza de detalhes, isso se torna um ato indispensável no processo, pois o uso criterioso das informações coletadas possibilita ao observador avançar na sutileza dos detalhes e aprender a utilizá-los categoricamente. Para tanto, o observador necessita ter clareza e objetividade sobre qual conjunto de valores dos elementos observados serão considerados e compreendidos, isto é, clareza do sistema de referências que embasará a reflexão sobre os elementos observados.

A observação enquanto ferramenta de trabalho possibilita a descoberta das crianças, inclusive por meio dos seus comportamentos mais suaves, sutis e delicados, logo se faz necessário desenvolver um olhar atento e cuidadoso. Com isso, de acordo com Feder (2014, p. 177), todos os tipos de observação “[...] permeiam os olhos, a percepção de imagens da vida cotidiana e de situações em que, basicamente, tudo vai bem”.

Desta forma, a observação não deve ser utilizada somente para investigar e identificar aquilo que não está indo muito bem na criança e nem ser uma forma de acusação. O seu primeiro objetivo deve estar voltado para a obtenção de meios e subsídios para verificar o que deve ser feito e qual a sua melhor forma.

Embora a observação se configure como uma prática antiga, acreditamos que sua importância vem sendo recuperada nos estudos destinados à criança pequena, tendo em vista seu poderoso no âmbito educacional, qual seja: a utilização da observação enquanto ferramenta do conhecimento a partir de diversificados métodos. Feder (2014, p. 180) explica: “O objetivo da observação em uma situação natural, que vem da etologia, é ver como o sujeito se desenvolve, fora da influência direta do observador”.

Em consonância com a autora, observar é um instrumento fundamental para o conhecimento das crianças, para a identificação, a diferenciação e a compreensão das ações, dos comportamentos e das expressões delas. No núcleo familiar também é reconhecida sua importância, uma vez que, a partir da observação, os pais podem conhecer melhor seus filhos, reconhecer suas necessidades e atender suas demandas, acompanhando-os em seus progressos de forma ajustada.

[...] no campo da educação se observa, em princípio, para conhecer a criança, a situação, o contexto, para depois compreender o melhor possível (compreender a criança, a situação, o contexto) e, finalmente, agir em conformidade. De fato, nenhuma criança cobre totalmente a noção de criança; nenhuma situação é idêntica a outra, nenhum contexto é igual ao outro [...] (Feder, 2014, p. 180).

Todavia, a autora assevera que observar é uma tarefa difícil, tanto por motivos culturais, quanto individuais. A princípio, é uma atividade que demanda tempo e que, aos olhos das demais pessoas presentes na circunstância, parece como “não fazer nada”. Ainda, para algumas pessoas, o ato de observar é compreendido como algo invasivo e desconfortável. Para superar as dificuldades descritas, a melhor forma é observar e encontrar-se inserido em um contexto adequado que possibilite que essa observação aconteça.

Segundo Feder (2014), o registro dos fatos observados é mais proveitoso do ponto de vista da compreensão das crianças, de suas experiências e vivências. Além disso, também, contribui com dados sobre o contexto. Com os dados obtidos no processo de registrar e, posteriormente, de refletir, são colocadas em questão as informações obtidas, na relação com os princípios e conhecimentos prévios do observador.

Diante disso, para que a observação seja positiva, é necessário o cuidado para evitar uma atitude intrusa, tanto para a criança, quanto para o professor observador. Também, devem ser evitados sentimentos e emoções que possam contribuir para julgamentos ou preconceitos, uma vez que é necessário ter a clareza de que a observação está a serviço de todo os envolvidos no processo. Assim, cabe ao educador observador manter atitude de respeito e postura ética para com as crianças.

Compartilhar as informações oportunas e pertinentes aos pares que irão cuidar da mesma criança, seja em um outro horário do dia ou da semana, é indispensável para a garantia do bem-estar da criança. Assim, o conhecimento das crianças se dá de uma forma distinta, numa dimensão profunda e respeitosa.

Nessa perspectiva, os pontos de vista que surgem no processo de reflexão acerca das observações são enriquecedores para a descoberta das crianças, ou, em alguns momentos, revelam dificuldades ou necessidades que precisam ser superadas e atendidas.

A escuta atenta é outro instrumento fundamental para que o docente possa compreender a criança em sua especificidade e entendê-la como um sujeito social construtor de cultura.

6 Sobre ouvir e escutar

Antes de discutir sobre a escuta da criança, é preciso alertar sobre uma expressão utilizada por alguns educadores e pesquisadores que é: “precisamos dar voz às crianças”, essa é uma expressão pautada em uma concepção de criança incapaz, fraca e impotente. A criança, não precisa de voz, porque já tem. Precisa de olhos, ouvidos e corações atentos e cuidadosos que sejam capazes de traduzir seus anseios, interesses e motivações.

Assim, a arte de escutar tem que ser aprendida, porque vai além da simples recepção de sons. Sobre isso, há a contribuição de Lóris Malaguzzi, mentor da abordagem de Reggio Emilia, que defende a proposta da *Pedagogia da escuta*. Ele apresenta três princípios para uma escuta atenta: concepção de criança que tem potencialidades e capacidade em atribuir significados às suas vivências e experiências; a documentação que se configura como a estratégia mais eficaz e adequada para melhor compreendê-las; e o terceiro princípio, é voltado para o trabalho com projetos.

A *Pedagogia da escuta* se difunde na postura do professor quando este tem disposição e atenção para os dizeres, saberes e fazeres das crianças a partir de suas múltiplas linguagens, utilizando diferentes estratégias que lhes permitirão coletar importantes informações que contribuirão para a constante reflexão acerca de sua prática. Deste modo, ao ser desenvolvida pelo professor de forma atenta, cuidadosa e acolhedora, a escuta oportuniza, por meio da documentação pedagógica, ampliar a voz e vez das crianças, às suas ideias e às interações que são estabelecidas por elas.

Rinaldi (2016, p. 236) nos apresenta a definição de escuta e elenca suas principais características, a saber:

- A escuta precisa ser sensível aos padrões que nos conectam aos outros. A nossa compreensão e o nosso ser são uma parte pequena de um conhecimento mais amplo e integrado que compõe o universo.
- A escuta precisa ser aberta e sensível à necessidade de ouvir e ser ouvido e à necessidade de escutar com todos os nossos sentidos, não só com os ouvidos.
- A escuta deve reconhecer as múltiplas linguagens, os muitos símbolos e códigos que as pessoas usam para se expressar e se comunicar.
- Escutar a nós mesmos – “escuta interna” – nos encoraja a ouvir os outros, mas, por sua vez, é gerada quando os outros nos ouvem.
- Escutar demanda tempo. Quando você realmente escuta, você entra no tempo do diálogo e da reflexão interna, um tempo interior que é composto do presente, mas

também do passado e do futuro, e, portanto, está fora do tempo cronológico. É um tempo cheio de silêncios.

- A escuta é gerada por curiosidade, desejo, dúvida e incerteza. Não se trata de insegurança, e sim da tranquilização que toda “verdade” só o é se tivermos consciência de seus limites e de sua possível falsificação.
- A escuta produz perguntas, não respostas.
- A escuta é emoção. É gerada por emoção, é influenciada pela emoção dos outros e estimula emoções.
- A escuta deve receber e ser aberta às diferenças, reconhecendo o valor das interpretações e dos pontos de vista dos outros.
- Escutar é um verbo ativo que envolve dar uma interpretação, um sentido à mensagem, e valorizar aqueles que são escutados pelos outros.
- Escutar não é fácil. Exige uma profunda consciência e suspensão dos nossos julgamentos e preconceitos. Exige abertura à mudança. Exige que valorizemos o desconhecido e superemos os sentimentos de vazio e precariedade quando nossas certezas são questionadas.
- Escutar remove o indivíduo do anonimato (e as crianças não suportam serem anônimas). A escuta nos legitima e nos dá visibilidade. Ela enriquece tanto aquele que escuta quanto aquele que produz a mensagem.
- Escutar é a base de qualquer relação. Por meio da ação e da reflexão, a aprendizagem ganha forma na mente do sujeito e, por meio da representação e da troca, torna-se conhecimento e habilidade.
- A escuta ocorre dentro de um “contexto da escuta”, em que se aprende a ouvir e a narrar, e cada indivíduo sente-se legitimado para representar e oferecer interpretações de suas teorias por meio de ação, emoção, expressão e representação, usando símbolos e imagens (as “cem linguagens”). A compreensão e a consciência são geradas por meio do compartilhamento e do diálogo.

Assim, escutar significa ouvir com atenção e sensibilidade os pensamentos, os dizeres e os saberes que cada criança apresenta, pois é por meio dessas informações que se dará a colaboração da criança no processo de definição das próximas experiências e aprendizagens a serem oportunizadas no contexto educacional.

Ambos os processos, observar e escutar, devem ser desenvolvidos com o intuito de contextualizar e projetar as situações educacionais. Ainda, deve ser um processo contínuo no cotidiano escolar que busca conhecer as crianças, os seus interesses, as suas necessidades, as suas expressões, os seus pensamentos, os seus dizeres, os seus saberes, os seus desejos, os seus fazeres, a sua leitura de mundo e as relações que são estabelecidas por elas. Para isso, as crianças necessitam ter espaços de liberdade de expressão.

No que se refere aos processos de observar e escutar, respaldas nos autores Pascal e Bertram (2019), a observação e a escuta das crianças quando realizadas de forma atenta, cuidadosa e sensível integram o processo educacional, a partir da identificação, do respeito e da valorização das necessidades e dos interesses das crianças, de modo a incorporá-los no planejamento das práticas pedagógicas, além de compreender seus sentimentos e emoções. Ambos os processos são intrínsecos em uma prática educativa na primeira infância a qual respeite as crianças e as suas manifestações infantis, de modo a incorporá-las na prática pedagógica.

Desta forma, a compreensão do processo de escuta é fundamental para que as crianças tenham o tempo e os espaços essenciais para o exercício da sua liberdade de expressão, com segurança, confiança e poder por deterem grande potencial de desenvolvimento. Posto isso, a ação de escutar de forma ativa e sensível se configura como outra habilidade que os professores que atuam na educação das crianças pequenas necessitam desenvolver, porque, ao desenvolvê-la, sua prática pedagógica receberá profundo impacto, assim como as relações estabelecidas com as crianças.

Nesse contexto, o processo de escutar deve ser concebido como uma atividade ativa, o que demanda também a participação intensa do ouvinte, tendo em vista completar o ciclo comunicativo. Em outras palavras, oportunizar escuta e vez para as crianças se expressarem constitui parte central deste meio respeitoso nas relações estabelecidas com elas.

6 Considerações finais

Por meio da observação e de uma escuta atenta e cuidadosa da criança, há uma forma legítima e potente de enxergar, conhecer, reconhecer e compreender as nossas crianças. Ao utilizá-las, o adulto torna-se capaz de respeitar as crianças pelo que elas são e não pelo que querem que elas sejam. Essa metodologia propicia a oportunidade de falar de uma criança real, viva e capaz, não de uma criança abstrata, apresentada em texto teóricos.

Neste contexto, a atuação do professor encontra-se à serviço das experiências, ideias e princípios que advém das crianças, visto que elas são o foco das observações e dos registros. Na abordagem de Reggio Emilia, a documentação se apresenta como uma alternativa de aperfeiçoar o trabalho do professor observador, ao passo que se configura como uma possibilidade de conhecer e compreender melhor as crianças, as suas ideias, as suas necessidades, os seus desejos, as suas concepções e expressões em um ambiente coletivo.

Destarte, o planejamento e o registro da observação podem ser concebidos como processos de investigação, segundo o qual o professor assume o papel de investigador, tendo a criança como o objeto de suas observações, levantando e testando hipóteses, construindo novas ideias e compreensões sobre elas e seu desenvolvimento, a partir de um olhar atento, cuidadoso e criterioso. Esse papel de investigador, também, contribui para a compreensão da criança em suas singularidades, entendendo as relações que ela estabelece com o ambiente no qual encontra-se inserida, bem como as interações com os seus pares e com os adultos que estão em seu entorno.

Vale ressaltar que, parar na observação, não terá repercussão positiva na prática educativa nas creches. É preciso ir além, ou seja, de posse dos dados registrados, é necessário que haja a reflexão pelo próprio observador e/ou parceria com seus colegas. A reflexão sobre a observação

permite a proposta de ações nas quais os interesses e necessidades das crianças estejam presentes, porque o observador identificou por meio de uma observação planejada e refletida.

Frequentemente, o olhar e a escuta são permeados por estereótipos, no caso da observação/escuta aqui defendida, o adulto deve cuidar para que essas ideias preconcebidas não influenciem as ações educativas. Uma forma de prevenir isso, é discutir os dados das observações no coletivo da creche. Também, pode haver um observador do observador, que irá ajudá-lo a limpar seus registros de qualquer tipo de ideia preconcebida.

Diante disso, a observação oferece importantes conhecimentos sobre o bebê e a criança pequena e permite o acompanhamento de seu desenvolvimento, a constituição e o desdobramento das interações que este/a estabelece com seus familiares e com as pessoas que estão em seu entorno. Ao mesmo, tempo que qualifica a prática do professor na creche.

A ação de observar contribui, ainda, com a formação de atitudes como receptividade, sensibilidade para escuta e diálogos com as crianças. O olhar observador aqui exposto e discutido se refere a um olhar sensível, atencioso e reflexivo, advindo da experiência, ou seja, da práxis do professor. A medida em que ocorre a ampliação do seu conhecimento sobre as crianças, passa a acontecer o refinamento do seu modo de olhar, considerando as peculiaridades de cada contexto sociocultural, ou seja, um olhar que seja capaz de conhecer e compreender o sujeito no seu contexto.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 05 de outubro de 1988. Organização do texto por Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira). Disponível em: <https://www4.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 13 jun. 2008.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2008.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. – Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 18 abr. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016*. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei no 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei no 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei no 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília: PR, CC, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 10 set. 2018.

FEDER, A. S. *Uma mirada adulta sobre el niño en acción: el sentido del movimiento em la protoinfancia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cinco, 2014.

FREIRE, M. *Observação, registro e reflexão*. Instrumentos Metodológicos I. 2ª ED. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

GONZALEZ-MENA, J.; EYER, D. W. *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas*. 9.ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

JABLON, J. R.; DOMBRO, A. L.; DICHTELMILLER M. L.; *O poder da observação*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MONTESSORI JR, M. *EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO: para entender Montessori*. Tradução de Leonora Figueiredo Corsino, Copacabana, RJ: OBRAPE EDITORA, 1965.

MONTESSORI, M. *A Educação e a Paz*. Tradução de Sonia Maria Alvarenga Braga, Campinas, SP: Papyrus, 2004.

MONTESSORI, M. *Em Família*. Tradução de Wilma Ronald de Carvalho. Rio de Janeiro, Editora Nórdica, 1987.

MONTESSORI, M. *Mente absorvente*. Tradução de Wilma Ronald de Carvalho. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1987.

MONTESSORI, M. *Pedagogia Científica: a descoberta da criança*. São Paulo, SP: Flamboyant, 1965. OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A documentação pedagógica: revelando a aprendizagem solidária. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil – Um caminho para a transformação*. Porto Alegre: Penso, 2019.

ORTIZ, C.; CARVALHO, M. T. V. de. *Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação*. São Paulo: Blucher, 2012.

PASCAL, C.; BERTRAM, T. A natureza e o propósito da coleta de informações e avaliação em uma pedagogia participativa. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil – Um caminho para a transformação*. Porto Alegre: Penso, 2019.

PASCAL, C.; BERTRAM, T. Métodos participativos de coleta de informações e avaliação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil – Um caminho para a transformação*. Porto Alegre: Penso, 2019.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016.

RINALDI, C. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G.; *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da Primeira Infância*. Porto Alegre/RS: ArtMed, 1999.