



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

VANESSA FRÓES BASTOS

EU JÁ ESCUTO OS TEUS SINAIS:

**As assembleias na abordagem Reggio Emilia no contexto não-presencial na
Educação Infantil**

SALVADOR

2021

VANESSA FRÓES BASTOS

EU JÁ ESCUTO OS TEUS SINAIS:

**As assembleias na abordagem Reggio Emilia no contexto não-presencial na
Educação Infantil**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia apresentado à Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Orientadora: Leila da Franca Soares

SALVADOR

2021

VANESSA FRÓES BASTOS

EU JÁ ESCUTO OS TEUS SINAIS:

**As assembleias na abordagem Reggio Emilia no contexto não-presencial na
Educação Infantil**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia apresentado à Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Aprovado em: 22 de novembro de 2021.

Banca Examinadora:

Leila da Franca Soares
Doutora em Educação – Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Orientadora

Letícia Chaves Monteiro
Doutora em Ciências Sociais – Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Cilene Nascimento Canda
Doutora em Arte Cênicas – Universidade Federal da Bahia (UFBA)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Elane e Affonso, por investirem na minha formação e pelas palavras e atitudes de incentivo e amor, sempre.

A Raphael, meu irmão, pelas risadas, abraços e carinhos, que me fazem uma pessoa mais feliz e completa.

Às minhas avós, Selma e Maria Helena, e ao meu avô Affonso, pela confiança que sempre depositaram em mim e pelo amor incondicional.

Ao meu querido avô Everton, que sempre esteve e sempre estará presente em minhas memórias e no meu coração, me ajudando a me tornar uma pessoa mais forte a cada dia.

A Rafael, o parceiro que escolhi para a minha vida, por todo apoio, amor e carinho, por toda paciência e por ser meu alicerce nos momentos mais difíceis.

Aos meus amigos e amigas e a todos os meus familiares por todo o apoio e confiança depositados em mim e por sempre me lembrarem da minha competência.

À professora Leila da Franca Soares, minha orientadora, por primeiramente me possibilitar a experiência de estágio na escola em questão, que me abriu tantas portas e, a partir disso, foi possível desenvolver essa pesquisa. Além disso, por contribuir para a minha pesquisa com toda a sua sensibilidade, confiança, paciência e parceria.

A Letícia Chaves Monteiro e Cilene Nascimento Canda, por aceitarem fazer parte dessa banca e contribuírem com os seus olhares a partir de diferentes perspectivas.

Aos educadores da escola Meu Quintal e, em especial, à educadora de referência do grupo, pelo acolhimento e pela disponibilidade para o diálogo.

E, finalmente, às crianças do grupo de 1 a 3 anos e suas famílias, por embarcarem nessa viagem incerta conosco e autorizarem que essa pesquisa fosse feita, contribuindo para reflexões acerca de tudo que foi vivido, pois sem eles, nada disso teria sido possível.

Anunciação

Na bruma leve das paixões que vêm de dentro

Tu vens chegando pra brincar no meu quintal

No teu cavalo

Peito nu, cabelo ao vento

E o sol quarando nossas roupas no varal

Tu vens, tu vens

Eu já escuto os teus sinais

Tu vens, tu vens

Eu já escuto os teus sinais

A voz do anjo sussurrou no meu ouvido

Eu não duvido já escuto os teus sinais

Que tu virias numa manhã de domingo

Eu te anuncio nos sinos das catedrais

Tu vens, tu vens

Eu já escuto os teus sinais

Tu vens, tu vens

Eu já escuto os teus sinais...

(Alceu Valença)

BASTOS, Vanessa Fróes. **Eu já escuto os teus sinais:** as assembleias na abordagem Reggio Emilia no contexto não-presencial na educação infantil. 2021. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador.

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a escuta das crianças de 1 a 3 anos a partir da abordagem Reggio Emilia, nos momentos de assembleia não-presenciais. Para entender a concepção de escuta e a prática das assembleias na abordagem Reggio Emilia, optou-se primeiramente por uma pesquisa bibliográfica, tendo algumas referências como Carla Rinaldi (2014), Adriana Friedmann (2020), Paola Strozzi (2014), Tiziana Filippini (2014), Paulo Freire (2019) e Marília Dourado (2019). Em seguida, para compreender como essa prática se deu com crianças de 1 a 3 anos no contexto não-presencial, foi realizada uma análise documental dos registros – vídeos, imagens e anotações – de oito assembleias não-presenciais. A partir dessa análise, foram formuladas quatro categorias: Escuta Corporal, Escuta Oral, Escuta Plástica e Escuta Musical. Ao final dessa investigação, a autora conclui que as crianças puderam ser escutadas através das linguagens corporal, oral, plástica e musical que expressaram, porque estas reverberaram em ações, posteriores, das educadoras, demonstrando que houve uma escuta sensível e potente. Além das escutas durante os momentos de assembleia, percebeu-se também que os kits montados para as crianças e os elementos de conexão pensados para as assembleias também se revelaram como formas de escuta das crianças. Por tudo isso, considera-se que essa pesquisa tenha grande relevância social, como contribuição para profissionais da Educação Infantil e para somar-se às pesquisas quanto ao contexto não-presencial, ocasionado pela pandemia do coronavírus.

Palavras-chave: Abordagem Reggio Emilia; Assembleias; Educação Infantil; Contexto não-presencial; Pandemia do coronavírus; Escuta das crianças.

ABSTRACT

This research has as its theme the listening of children aged 1 to 3 years old from the Reggio Emilia approach, in moments of non-presential assembly. To understand the concept of listening and the practice of assemblies in Reggio Emilia approach, we first opted for a bibliographical research, having some references such as Carla Rinaldi (2014), Adriana Friedmann (2020), Paola Strozzi (2014), Tiziana Filippini (2014), Paulo Freire (2019) and Marília Dourado (2019). Then, to understand how this practice happened with children aged 1 to 3 years old in the non-presential context, a documental analysis of the records – videos, images and notes – of eight non-face-to-face meetings was carried out. From this analysis, four categories were formulated: Body Listening, Oral Listening, Plastic Listening and Music Listening. At the end of this investigation, the author concludes that the children could be heard through the body, oral, plastic and musical languages they expressed, because these reverberated in later actions of the educators, demonstrating that there was a sensitive and powerful listening. In addition to listening during the assembly moments, it was also noticed that the kits assembled for the children and the connection elements designed for the assemblies also revealed themselves as ways of listening to the children. For all these reasons, it is considered that this research has great social relevance, as a contribution for professionals in Early Childhood Education and to add to research in the non-presential context, caused by the coronavirus pandemic.

Key-words: Reggio Emilia approach; Assemblies; Child Education; Non-presential context; Coronavirus pandemic; Children listening.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- ARQUIBANCADA ONDE OCORREM AS ASSEMBLEIAS.....	36
FIGURA 2- PROPOSTA COM GELO DE BETERRABA.....	39
FIGURA 3- PROPOSTA DE DESENHO COM PAPEL METRO COLADO NO CHÃO.....	39
FIGURA 4 - ALECRIM DOURADO EM NA OFICINA DE CIRCO.....	57
FIGURA 5- CRIANÇAS DO GRUPO NO ENCONTRO DE INGLÊS.....	57
FIGURA 6- CRIANÇAS DO GRUPO NO ATELIÊ.....	57
FIGURA 7- IMAGEM DE LAGOA DO RIO GRANDE DO NORTE APRESENTADA PELA EDUCADORA DE REFERÊNCIA.....	61
FIGURA 8- EDUCADORA DE REFERÊNCIA MISTURANDO ÁGUA E CAFÉ PARA CRIAR TONALIDADES DA ÁGUA.....	61
FIGURA 9- DONA ARANHA E SUA MÃE FAZENDO TONALIDADES DA ÁGUA USANDO CORANTE.....	62
FIGURA 10- DESENHO DE ALECRIM DOURADO.....	65
FIGURA 11- DESENHO DA GIRAFÁ AZUL DE ALECRIM DOURADO.....	66
FIGURA 12- LEÃOZINHO TRANSFERINDO ÁGUA DOS BALDES	67
FIGURA 13- PRINT DO VÍDEO “MÚSICA PARA UM ANTIGO TEMPO GREGO”	67
FIGURA 14- DONA ARANHA BRINCANDO COM A ÁGUA DO CHUVEIRO E DIFERENTES RECIPIENTES.....	80
FIGURA 15- AQUARELA BRINCANDO COM ÁGUA E PEIXES DE BRINQUEDO.....	80
FIGURA 16- LEÃOZINHO BRINCANDO DE TRANSFERIR A ÁGUA.....	81
FIGURA 17- ALECRIM DOURADO BRINCANDO COM A BOLA QUE TROUXE PARA ASSEMBLEIA.....	81
FIGURA 18- A EDUCADORA DE INGLÊS PEGA A SUA BOLA PARA MOSTRAR ÀS CRIANÇAS.....	82
FIGURA 19- A EDUCADORA DE REFERÊNCIA TAMBÉM PEGA UMA BOLA EM SUA CASA.....	82

SUMÁRIO

1	EU TE ANUNCIO NOS SINOS DAS CATEDRAIS: INTRODUÇÃO	10
2	EU JÁ ESCUTO OS TEUS SINAIS	18
2.1	O CONTEXTO HISTÓRICO DE DESVALORIZAÇÃO DA ESCUTA DAS CRIANÇAS	18
2.2	A ESCUTA NA ABORDAGEM REGGIO EMILIA	22
3	EU NÃO DUVIDO, JÁ ESCUTO OS TEUS SINAIS	33
3.1	AS ASSEMBLEIAS NA ABORDAGEM REGGIO EMILIA	33
3.2	AS ASSEMBLEIAS NA EDUCAÇÃO NÃO-PRESENCIAL DURANTE A PANDEMIA	40
4	TU VENS CHEGANDO PRA BRINCAR NO MEU QUINTAL: O PERCURSO METODOLÓGICO	50
4.1	AS ASSEMBLEIAS E OS SUJEITOS	52
4.2	AS ASSEMBLEIAS E SUAS HISTÓRIAS	59
4.3	A ESCUTA DAS ASSEMBLEIAS	77
5	NA BRUMA LEVE DAS PAIXÕES QUE VEM DE DENTRO: CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
	REFERÊNCIAS	100
	APÊNDICE	103
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA	104
	APÊNDICE B - TERMO DE COMPROMISSO (EDUCADORA)	105
	APÊNDICE C - TERMO DE COMPROMISSO (FAMÍLIAS)	106
	ANEXOS	107

ANEXO A - DICIONÁRIO DE NOMENCLATURAS DA ESCOLA MEU QUINTAL (NOME FICTÍCIO) - PÁGINA 1	108
ANEXO B - DICIONÁRIO DE NOMENCLATURAS DA ESCOLA MEU QUINTAL (NOME FICTÍCIO) - PÁGINA 2	109

1 EU TE ANUNCIO NOS SINOS DAS CATEDRAIS: INTRODUÇÃO

Um princípio essencial de se ter em vista numa escola que se propõe a ser dialógica é a valorização da diferença. São diferentes alunos, diferentes realidades, diferentes pontos de vista, e cada diferença enriquece o espaço escolar, desde que sejam reconhecidas e valorizadas, visando a atender à especificidade de cada indivíduo. Afinal, nem todos aprendem da mesma forma, no mesmo tempo e com os mesmos interesses. Por isso, numa escola que preza a escuta, “[...] o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala, que todos contribuem.” (HOOKS, 2017, p. 18). Isso significa que é necessário garantir um espaço aberto de diálogo, onde as crianças entendam que podem falar, ser ouvidas e que podem também se colocar disponíveis para escutar o outro e aprender com ele.

Tendo isso em vista, é importante logo de início explicar que o título da pesquisa, bem como os títulos dos capítulos, foram pensados com base na música “Anunciação”, de Alceu Valença. Essa escolha se deu por ter sido uma das músicas presentes na escola onde foi realizada a pesquisa de campo, pelo fato de a linguagem musical, de uma forma geral, ter tido uma forte presença no grupo investigado, além de a letra dessa música falar sobre escuta, e mais ainda, sobre a escuta dos sinais – ou, como diremos ao longo desse trabalho, a escuta das linguagens. Isso quer dizer que a própria escolha dos títulos já pretende demonstrar a centralidade que a escuta tem nesse trabalho e evidenciar a importância da escuta dos sujeitos – no caso dessa pesquisa, principalmente das crianças. Por tudo isso, escolhi essa música como fio condutor da minha pesquisa, para que a todo momento do trabalho o leitor se lembre de que a escuta perpassa todos os processos, através de diversas linguagens, e a escuta verdadeira e sensível é fundamental em qualquer lugar e, em especial, na escola.

No entanto, sabemos que nem sempre a escuta é colocada em prática, afinal “[...] durante séculos, a criança foi considerada como desprovida de qualquer capacidade intelectual, emocional e social, reduzida a um ser ínfimo, sem autonomia, passiva de adiestramento e disciplina.” (ALVES; RIBEIRO, 2021, p. 131) Apesar de a legislação brasileira ter avançado no que se refere às concepções de criança e infância como seres potentes, ainda hoje vemos com frequência na prática das escolas uma concepção de que o professor detém a verdade absoluta e deve transmiti-la aos alunos, aspecto que será

abordado com mais profundidade no subtópico 2.1 “O CONTEXTO HISTÓRICO DE DESVALORIZAÇÃO DA ESCUTA”, do capítulo 2, intitulado “**EU JÁ ESCUTO OS TEUS SINAIS**”.

É preciso reconhecer que se tem avançado na teoria quanto à importância da escuta das crianças. Documentos legais brasileiros como a Constituição Federal de 1988, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trazem uma visão de criança, desde bem pequena, atuante na sociedade e como sujeito de direitos. Porém, essa concepção de criança é recente, o que contribuiu para termos atualmente uma legislação coerente com as concepções atuais de criança e infância, mas na prática das escolas de educação infantil “[...]ainda é recorrente uma visão da criança como um ser em desenvolvimento, sendo assim consideradas incompletas, dependentes e subalternas aos adultos.” (CANDA; SOARES; ZEN, 2018, p. 34). Dessa forma, parece ainda hoje haver resquícios da visão limitante do que é criança e infância, perpetuada por tantos anos, o que resulta em um sistema educacional tradicional cruel, onde a desvalorização da escuta das crianças e das suas ideias e interesses genuínos é notável. Não é permitido que as crianças questionem, discordem, apresentem pontos de vista diferentes, criem hipóteses e mudem de hipóteses a partir da escuta do outro e de suas investigações.

Ao invés de entenderem as crianças como sujeitos pensantes, detentores de vários saberes, criadores de suas próprias teorias e hipóteses que merecem ser escutados verdadeiramente, as escolas têm uma imagem de criança como tábula rasa, incompleta e que precisa dos conhecimentos transmitidos pelos educadores para ir, aos poucos, se tornando completa. Mas é necessário deixar claro que a criança - ainda que um novo ser no mundo e que necessita ser apresentada a esse novo mundo (ARENDR, 2005) - é completa por si só. Ela tem as suas especificidades e necessita de apoio do adulto, mas é um ser inteiro e necessita que toda a sua inteireza seja escutada e valorizada.

Nesse sentido, acreditamos ser importante trazer à luz exemplos educacionais que vão de encontro com esse modelo tradicional e com essa visão limitante da criança, nos mostrando que é possível colocar em prática o que já alcançamos em teoria. Um desses exemplos práticos é a abordagem Reggio Emilia.

Reggio Emilia é um município localizado na região de Emilia-Romagna, na Itália. O projeto das escolas desse município foi todo pensado na valorização da escuta e na unicidade de cada criança. Assim, a criança é vista como um ser potente, repleto de linguagens e formas de expressão, o que reverbera em uma valorização da forma de pensar e dos ritmos e modos como cada uma aprende. Tratarei da especificidade da abordagem Reggio Emilia mais à frente no capítulo 2, intitulado **“EU JÁ ESCUTO OS TEUS SINAIS”** e no capítulo 3, nomeado **“EU NÃO DUVIDO, EU JÁ ESCUTO OS TEUS SINAIS”**.

Baseando-se na abordagem Reggio Emilia, a escola Meu Quintal¹ - situada na cidade de Salvador (Bahia) - tem o diálogo como elemento fundante do seu projeto. Adultos e crianças dialogam de forma horizontal, fazendo combinados entre todos, em contraponto a uma perspectiva tradicional, autoritária e adultocêntrica. Assim, diálogos criança – criança, adulto – criança, adulto – adulto são fundamentais para a escola. Uma das práticas que exemplifica isso são as assembleias, que serão abordadas com mais profundidade no capítulo 3, intitulado **“EU NÃO DUVIDO, EU JÁ ESCUTO OS TEUS SINAIS”**.

De forma resumida, as assembleias são momentos onde todos podem praticar a escuta, a fala, o respeito ao outro e o ouvir para compreender o outro. É importante dizer que, com crianças muito pequenas, essa fala nem sempre se dá apenas através da linguagem verbal. Ela pode se dar através de gestos, movimentos, olhares, entendendo a escuta “[...] como metáfora da disponibilidade, da sensibilidade para escutar e ser escutado; escuta não só com a audição, mas com todos os sentidos: visão, tato, olfato, paladar, orientação. ” (RINALDI, 2014, p. 82). Assim, a escuta e a fala durante as assembleias, principalmente com crianças muito pequenas, se dá através das diversas linguagens e sentidos.

Na escola Meu Quintal, essas assembleias ocorriam no contexto presencial e tiveram que ser reinventadas a partir do momento em que foi necessário criar um contexto de educação não-presencial², em virtude da pandemia da Covid-19. É importante situar

¹ Nome fictício criado para garantir o anonimato da escola e dos sujeitos que a compõem.

² A escola opta pela nomenclatura “não-presencial” ao invés de “remota” ou “à distância”, pelo fato destas nomenclaturas remeterem a uma ideia de distância. Na educação não-presencial, os indivíduos não se encontram presencialmente, mas acredita-se que de alguma forma estão perto, em conexão, ainda que de lados diferentes da tela.

para o leitor que essa pandemia foi causada pelo Sars-CoV-2, mais conhecido como coronavírus - um vírus altamente forte e letal - que surgiu na China no final de 2019 e rapidamente foi se espalhando pelos países do mundo. Daqui do Brasil, assistimos o caos se instaurar primeiramente com muita força na Ásia e na Europa e ficamos abismados com a gravidade da situação, que deixava mortes e pânico por onde passava. Em seguida, começam a aparecer casos de Covid-19 no Brasil e, apesar de ainda com esperança de que a pandemia chegasse aqui com menos força, algumas atitudes começam a ser tomadas para conter o avanço do vírus.

Dessa forma, em Março de 2020, de um dia para o outro, escolas e famílias da cidade de Salvador (BA) foram surpreendidas com o decreto de fechamento das escolas. Inicialmente, pensava-se que seria um curto tempo para retornar às aulas presenciais, mas logo percebeu-se que a situação era mais grave e que as aulas tardariam a retornar. Famílias se viram desamparadas, com crianças 24h dentro de casa, sem acesso à internet ou com dados móveis limitados, sem preparo pedagógico ou psicológico para dar apoio às crianças, dar conta de demandas de casa, trabalho e ainda lidar com fatores como a falta de dinheiro e o medo.

Pode-se elencar diversos desafios, principalmente no que diz respeito às classes mais populares. Porém, é preciso especificar que nesta pesquisa a realidade investigada é a de uma escola particular, com crianças em sua maioria de classe média - alta. Dessa forma, a grande maioria das crianças possuía aparelhos eletrônicos e rede de internet de qualidade, que lhes permitia acessar os encontros virtuais. É importante dizer que, ainda que estivesse nessa condição de privilégio, a educação não-presencial na escola Meu Quintal também enfrentou desafios, porém distintos dos citados anteriormente. Esses desafios serão abordados mais à frente neste trabalho.

Como a escola Meu Quintal se baseia na abordagem Reggio Emilia, é uma escola que se contrapõe a uma pedagogia tradicional que acredita num professor detentor do conhecimento e crianças apenas ouvintes. Desde o meu primeiro contato com a escola em 2019, comecei a me interessar por investigar com mais profundidade a escuta das crianças muito pequenas na perspectiva das Cem Linguagens de Loris Malaguzzi. Somou-se a isso o cenário pandêmico em 2020, onde comecei a me questionar como se daria uma educação não-presencial através de encontros virtuais com crianças de 1 a 3 anos, de forma que a escuta se mantivesse numa perspectiva sensível e potente.

Partindo das minhas inquietações, buscando uma educação que fosse de encontro com a tradicional, impulsionada pela curiosidade com o novo contexto de educação não-presencial com crianças tão pequenas e tendo como facilitador o fato de ser estagiária de um grupo de crianças de 1 a 3 anos em uma escola que se baseia na abordagem Reggio Emilia, surge esta investigação. Dessa forma, a questão central desta pesquisa é: Quais as formas de escuta das crianças de 1 a 3 anos nos momentos de assembleia sob a referência da abordagem Reggio Emilia no contexto não-presencial?

Essa pergunta inevitavelmente se desdobra em outras questões, que poderão vir à tona ao longo da pesquisa: Como escutar as crianças numa perspectiva sensível e potente, de forma que elas possam ser verdadeiramente ouvidas e respeitadas? Como uma escola que sempre acreditou na interação presencial pode proporcionar encontros não-presenciais potentes, através de uma escuta sensível? Que práticas foram feitas na escola Meu Quintal durante os encontros não-presenciais nesse sentido?

É importante dizer que algumas dessas inquietações vêm me mobilizando durante toda a minha trajetória escolar e familiar. Durante a minha educação básica, diversas vezes tive medo de tirar dúvidas e me expressar na sala de aula, pois sabia que o erro era mal visto e, portanto, não falar nada era melhor do que falar algo errado. Logo quando escolhi a área de educação como profissão, constantemente me perguntava como isso podia ser diferente. Como escutar as crianças verdadeiramente, valorizando as suas hipóteses, ideias, pensamentos, sem reprimi-las? Como fazer com que as crianças se sintam valorizadas e escutadas?

Essas questões foram parcialmente respondidas quando tive contato com a escola Meu Quintal, inicialmente por meio de um estágio curricular supervisionado, onde pude acompanhar um grupo de crianças de 3 anos uma vez por semana, durante um semestre no ano de 2019. Na primeira vez que entrei na escola, meus olhos já começaram a brilhar. O ambiente falava e me dizia que as crianças eram valorizadas em cada detalhe. Acompanhei um grupo onde observei crianças desenvolvendo sua autonomia; crianças de 3 anos pegando os pratos de vidro para levar à mesa; crianças que sabiam dialogar; crianças que podiam brincar livremente em diversos momentos do dia, não somente no conhecido “recreio”; crianças que praticavam a escuta e a fala, especialmente nos momentos de assembleia. Por tudo isso, desde o primeiro momento, a escola me encantou.

Posteriormente, tive a oportunidade de atuar na escola através de um estágio remunerado, todos os dias com um grupo de crianças de 1 a 3 anos, durante o ano de 2020. Aproximadamente dois meses foram presenciais, e os demais foram não-presenciais. O contexto pandêmico trouxe diversos fatores nunca antes vivenciados pela nossa sociedade: a pandemia do coronavírus e a implementação de uma educação com crianças na modalidade não-presencial. Esse último fator é ainda mais curioso quando tratamos das crianças de 1 a 3 anos. Como a perspectiva da escola Meu Quintal com relação à educação infantil é de crianças potentes, investigadoras, que aprendem em relação e que devem ser ouvidas em todas as suas linguagens, a proposta de fazer encontros virtuais causou estranhamento num primeiro momento.

Dessa forma, a escola se torna pertinente nesta pesquisa por se basear na abordagem Reggio Emilia e ter vivenciado na prática um contexto de educação não-presencial com crianças bem pequenas. Além de a abordagem Reggio Emilia por si só já ser uma experiência singular de educação, o contexto pandêmico tornou essa experiência ainda mais singular. Para observar como se deu essa educação não-presencial, optei por fazer uma análise de 8 (oito) momentos de assembleia, cada um com duração de 30 minutos em média, através do *Google Meet* com um grupo de 6 crianças de 1 a 3 anos.

Primeiramente, realizei uma observação participante. É preciso dizer que essa observação foi feita ainda sem pretensão de pesquisa, pelo fato de eu ser estagiária do grupo em questão. Dessa forma, participei de todos os encontros, interagindo com as crianças, tirando prints da tela, fazendo anotações e gravando o encontro através da plataforma *Google meet* (essas foram estratégias adotadas visando a documentação dos processos vividos). Posteriormente, utilizei essas gravações em vídeo e os registros escritos e fotográficos dos encontros para, então, com o olhar de pesquisadora, fazer uma análise das formas como as crianças foram escutadas nesse formato. Para isso, criei categorias de análise, que serão apresentadas mais adiante no subtópico 4.3, intitulado “A ESCUTA DAS ASSEMBLEIAS”, do capítulo 4 “**TU VENS CHEGANDO PRA BRINCAR NO MEU QUINTAL: O PERCURSO METODOLÓGICO**”. Com essa estratégia, pretendeu-se conhecer e analisar a prática das assembleias dessa escola, nesse grupo específico, num contexto inédito por ser não-presencial, de forma a entender como as educadoras promoveram uma escuta atenta às crianças nesse formato e como as crianças responderam a isso.

A partir de tudo que foi dito, a relevância da pesquisa se dá no intuito de contribuir com subsídios teórico-práticos para que profissionais da educação infantil e demais interessados na área compreendam a importância e as possibilidades de escuta das crianças no contexto não-presencial. A análise das assembleias virtuais de uma escola de Salvador no ano de 2020 visa a contribuir com inspirações e pode ser somada a outros trabalhos produzidos no contexto pandêmico, no intuito de contribuir para as pesquisas relativas às discussões referentes à educação não-presencial ocasionada pela pandemia de COVID-19. A pesquisa, ainda, tem relevância porque trata de uma questão sanitária, que se relaciona a um problema social atual e aponta possíveis caminhos de trabalho.

Essa pesquisa tem como objetivo geral analisar as formas de escuta das crianças de 1 a 3 anos da escola Meu Quintal no contexto não-presencial. Como objetivos específicos, pretende-se entender o que é a escuta sob a referência da abordagem Reggio Emilia; conhecer a prática das assembleias não-presenciais da escola Meu Quintal; compreender as formas de escuta das crianças no contexto não-presencial; e entender como as assembleias não-presenciais possibilitaram uma escuta potente das crianças da educação infantil.

Esse trabalho está organizado em 5 capítulos. Nesse primeiro, em que estamos agora, intitulado **“EU TE ANUNCIO NOS SINOS DAS CATEDRAIS: INTRODUÇÃO”**, trago uma breve contextualização acerca das concepções de criança e de escuta das crianças, as motivações para a pesquisa, a pergunta central, os objetivos geral e específico e uma breve apresentação do que trataremos durante esse trabalho. O segundo capítulo, intitulado **“EU JÁ ESCUTO OS TEUS SINAIS”**, está dividido em dois subtópicos, que irão abordar mais profundamente sobre o histórico de desvalorização da escuta das crianças e sobre a escuta na perspectiva da abordagem Reggio Emilia, onde também abordaremos sobre a concepção de escuta adotada neste trabalho. O terceiro capítulo, intitulado **“EU NÃO DUVIDO, EU JÁ ESCUTO OS TEUS SINAIS”** é um capítulo teórico, que está dividido em dois subtópicos, que tratarão com mais especificidade da prática das assembleias, sendo o subtópico 3.1 **“AS ASSEMBLEIAS NA ABORDAGEM REGGIO EMILIA”**, com foco no que são os momentos de assembleia, onde acontecem e como são organizadas. No subtópico 3.2 **“AS ASSEMBLEIAS NA EDUCAÇÃO NÃO-PRESENCIAL DURANTE A PANDEMIA”**, o foco serão as assembleias no contexto não-presencial na escola Meu Quintal, com as crianças de 1 a 3 anos. O quarto capítulo, nomeado **“TU VENS CHEGANDO PRA**

BRINCAR NO MEU QUINTAL: O PERCURSO METODOLÓGICO” está dividido em três subtópicos, onde adentraremos nos sujeitos envolvidos na pesquisa, nas assembleias observadas e na análise por meio de categorias criadas para entender as formas como se deu a escuta das crianças no contexto não-presencial. O quinto e último capítulo, intitulado “**NA BRUMA LEVE DAS PAIXÕES QUE VEM DE DENTRO: CONSIDERAÇÕES FINAIS**”, traz as considerações finais a partir de todo o trabalho desenvolvido, retomando a pergunta investigativa, apresentando resultados quanto às formas de escuta das crianças percebidas no contexto não-presencial. Além disso, trata de aspectos não previstos anteriormente na pesquisa e questionamentos que ainda permanecem.

2 EU JÁ ESCUTO OS TEUS SINAIS

Neste capítulo, o foco é entender o conceito de escuta a partir de diferentes perspectivas. Primeiramente, trazemos um breve histórico da concepção de escuta das crianças - desde o período colonial até os dias atuais - para pensar em como isso reverbera na escuta das crianças nas escolas atualmente. Em seguida, é realizada uma discussão acerca da escuta na perspectiva da abordagem Reggio Emilia - uma proposta de educação que se contrapõe à educação tradicional. Ao final do capítulo, aprofundamos sobre as práticas de escuta numa escola de abordagem Reggio Emilia: a escola Meu Quintal, situada em Salvador/ Bahia.

2.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DE DESVALORIZAÇÃO DA ESCUTA DAS CRIANÇAS

Sabe-se que, desde o período colonial, com a chegada dos jesuítas no Brasil, tinha-se uma educação onde os jesuítas transmitiam o conhecimento – no caso, a fé cristã – para os indígenas, meros receptores. Mais tarde, já no período industrial no Brasil, a educação passou a ser tida como uma preparação para o mercado de trabalho, um lugar para disciplinar e instruir os futuros trabalhadores industriais. Esses são referenciais antigos de educação, mas que tiveram grande influência no modelo educacional brasileiro.

Esse modelo foi-se perpetuando ao longo das décadas, de forma que ainda hoje vemos escolas que adotam essa pedagogia tradicional. Basicamente, as características gerais dessa pedagogia são: alunos sentados em carteiras enfileiradas em silêncio e olhando para um professor, que é o centro e transmite todo o conhecimento, enquanto os alunos, como esponjas, devem absorver tudo o que conseguirem. Essa pedagogia, também chamada de pedagogia bancária por Freire, é baseada na “[...] memorização dos trechos, [...] desvinculação da realidade, [...] tendência a reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais[...].” (FREIRE, 2019, p. 125). Com isso, temos alunos com uma sobrecarga de estudos descontextualizados e desinteressantes, que precisam ser memorizados para provas e logo depois são esquecidos. Sobre isso, bell hooks ainda traz que

Cuidar para que todos os alunos cumpram sua responsabilidade de contribuir para o aprendizado na sala de aula não é uma abordagem comum no sistema que Freire chamou de ‘educação bancária’, onde os

alunos são encarados como meros consumidores passivos. (HOOKS, 2017, p. 57)

Dessa forma, poderíamos dizer que essa pedagogia tradicional não dá conta do verdadeiro objetivo da educação, que é possibilitar a aprendizagem, de forma que as crianças, desde cedo, percebam que podem ser atuantes na nossa sociedade. Ao invés disso, é dito para as crianças o que é certo e o que é errado, o que precisam decorar e o que não precisam para a prova, e assim formamos seres humanos que, ao sair da escola, não interpretam informações, não tem senso crítico, não se mobilizam para a transformação da sociedade em que vivem e não sabem utilizar os conhecimentos adquiridos na escola na sua vida prática. Na maioria das escolas tradicionais, estamos formando crianças passivas e meras receptoras de informações superficiais.

Assim, se compararmos o modelo de educação atual com os modelos antigos citados, é evidente que existem diversas mudanças, principalmente no que se refere às tecnologias que adentram o espaço escolar, como computador, projetor, tablets, uso de slides, vídeos e uma série de outros recursos. Porém, estes recursos algumas vezes apenas camuflam o fato de que a educação tradicional, em sua essência, desde o período colonial até hoje, pouco mudou. O intuito dessa afirmação não é de forma alguma generalizar e/ou desmerecer as escolas e educadores que vêm pensando em modelos alternativos à essa pedagogia tradicional. Porém, não podemos esquecer o fato de que as escolas brasileiras ainda trazem muitos resquícios desse modelo tradicional.

Nesse sentido, é preciso dizer que “A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalece a maneira autoritária de falar de cima para baixo, a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no falar com.” (FREIRE, 1983, p. 113) Assim, é preciso deixar claro que falar *para* e falar *sobre* é totalmente diferente de falar *com* as crianças, escutá-las, dialogar com elas. Paulo Freire, sabiamente, dizia que “[...] sendo o diálogo uma relação eu-tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converta o ‘tu’ desta relação em mero objeto, se terá pervertido o diálogo e já não se estará educando, mas deformando.” (FREIRE, 2019, p. 151). Infelizmente, é exatamente isso que temos feito por muitos anos com as nossas crianças, convertidas em objetos, esponjas, meros memorizadores e absorvedores de informação.

De forma geral, temos no Brasil uma educação onde um mesmo modelo é aplicado para todas as crianças, como se todas fossem iguais, se interessassem pelos mesmos assuntos e aprendessem da mesma forma. Esse modelo funciona para algumas crianças, enquanto outras são deixadas à margem e estereotipadas como burras, preguiçosas, causadoras de problemas, malcriadas, dentre tantos outros nomes pejorativos com os quais fazemos crianças sofrerem durante a sua trajetória escolar. Tiziana Filippini (2014) nos conta que o problema é que as escolas deixaram de lado as relações e se dedicaram somente às técnicas de ensino.

Dessa forma, as relações e os diálogos ficaram relegados a segundo plano, e todos os olhares se voltaram ao ensino. Este, ficou sob responsabilidade exclusiva do professor, num sistema de educação autoritário e desgastante para todos os envolvidos. É preciso dizer que, assim como citei anteriormente na minha experiência escolar, “O autoritarismo que corta as nossas experiências educativas inibe, quando não reprime, a capacidade de perguntar. ” (FREIRE; FAUNDEZ, 2011. p. 68). Entender essa questão nos permite compreender a perversidade desse sistema, pois é a capacidade de fazer perguntas que torna a criança investigadora, ativa, de forma a estimular “[...] permanentemente a curiosidade, o ato de perguntar, em lugar de reprimi-lo” (FREIRE; FAUNDEZ, 2011. p. 74). Ao longo de anos de repressão, as crianças vão entendendo que não devem se expressar, não podem errar, e vão crescendo como adultos silenciados e pouco críticos e criativos.

Infelizmente, essa tem sido uma prática que perpassa toda a nossa educação básica e cada vez mais cedo, atingindo até mesmo a Educação Infantil. Tem-se a visão da criança muito pequena como um ser desprovido de conhecimento e que, portanto, precisa sempre do adulto para lhe ensinar. Apesar de a legislação brasileira ter avançado muito na concepção de criança, reconhecendo seus direitos e sua potencialidade, ainda vemos uma concepção e prática distinta nas escolas. Para Ribeiro e Alves,

Apesar de leis consideradas avançadas, ainda incidem divergências na prática escolar a partir de concepções de crianças, infâncias e propostas pedagógicas, dissonantes com a ordenação legislativa para a área. Práticas que anulam as crianças e insistem em uma concepção adultocêntrica e de controle dos corpos, em total dissenso com os avanços jurídicos e teóricos do campo ainda persistem em muitas instituições brasileiras, tanto públicas como particulares. (ALVES; RIBEIRO, 2021, p. 139)

Na minha prática escolar através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e estágios curriculares, tenho visto com frequência educadores dizendo para as crianças o que é certo e o que é errado e como devem fazer algo, ao invés de permiti-las explorar, investigar, errar, descobrir e conquistar aprendizados autonomamente. Também é comum esquecer que as crianças nos ensinam muito e que tem - junto com educadores e famílias - o papel de protagonistas no próprio aprendizado. Felizmente, existem abordagens educativas, educadores e escolas que nos lembram que é possível que isso seja posto em prática.

Vale ressaltar que a intenção aqui não é de forma alguma culpabilizar os professores e demais educadores – que já são tão culpabilizados pela nossa sociedade. O objetivo aqui é fazer uma crítica ao sistema educacional brasileiro, que ainda privilegia a educação tradicional, tanto nas práticas das escolas, quanto na ineficácia na formação de professores para atuarem de acordo com uma pedagogia mais libertadora. Afinal, como exigir dos professores que sejam libertadores e dialógicos quando eles foram formados por e para uma educação rígida e silenciadora?

Diante de tudo que foi exposto, penso que existe um processo de silenciamento e desvalorização da escuta das crianças nas escolas. Estas, por sua vez, buscam respostas prontas e “certas” e acreditam na punição como disciplinadora, repudiando qualquer “erro”. Na minha visão, a partir do que vivi na minha trajetória escolar e do que pude observar de algumas escolas de Salvador, penso que a escuta das crianças, principalmente das muito pequenas que ainda se expressam pouco oralmente, não é valorizada da forma como deveria ser. Isso acontece porque é priorizada uma perspectiva educacional adultocêntrica, ao invés de ser baseada no diálogo, entendendo as necessidades e demandas que a criança expressa através de diversas linguagens. Porém, como a minha fala baseia-se na minha experiência com poucas escolas e não possuo tempo hábil para me estender na busca e análise de pesquisas bibliográficas que tragam dados sobre as escolas tradicionais de Salvador, fico com um questionamento. Será uma percepção minha de que a maioria das escolas de Salvador, públicas e particulares, têm essa perspectiva adultocêntrica que desvaloriza a escuta das crianças, ou essa é uma ideia comprovada? Será que existem pesquisas que tragam dados relacionados a essa problemática?

De toda forma, acredito que se faz urgente que profissionais da área de educação e demais pessoas que convivem com crianças pequenas, as compreendam como seres ativos, pensantes e potentes, que merecem e têm direito de ser escutados. Ao invés de adultos dizendo o que as crianças pensam, sentem e devem ou não fazer, é possível ter uma educação onde as vozes das crianças sejam ouvidas e todas as outras linguagens pelas quais elas se expressam sejam valorizadas. As escolas de abordagem Reggio Emilia corroboram com essa perspectiva e nos mostram que é possível que essa escuta se dê efetivamente na prática nas escolas, assunto que será abordado no subtópico a seguir.

2.2 A ESCUTA NA ABORDAGEM REGGIO EMILIA

A abordagem Reggio Emilia começou a ser criada após a Segunda Guerra Mundial numa aldeia perto de Reggio Emilia, na Itália. Foi uma iniciativa de famílias que queriam reconstruir a cidade no pós-guerra e estabeleceram como prioridade a construção de uma escola para as crianças. O educador Loris Malaguzzi soube da iniciativa e, vendo com os próprios olhos a determinação da comunidade, se dispôs a ajudar. Dessa forma, a construção da abordagem Reggio Emilia é diferente desde o seu início, começando pelas mãos das famílias e da comunidade. Malaguzzi foi o responsável por idealizar a abordagem, tão bem-sucedida que o município de Reggio Emilia abraçou a causa da educação, de forma que até hoje isso reverbera em uma educação de excelência, que inspira escolas e educadores em diversas partes do mundo.

Mas o que tem de tão especial nessa abordagem? Para começar, ela tem como base a ideia de que “Todo o espaço da escola favorece as relações das crianças entre si e com os materiais.” (STROZZI, 2014, p. 69). Assim, a abordagem Reggio Emilia defende que é preciso pensar cuidadosamente em tudo que é proposto às crianças. Desde a organização do espaço e dos materiais, de como falar com as crianças, de como escutá-las, como partir dos seus interesses para investigar e aprender, até como tornar visível a sua aprendizagem. Dessa forma, tudo nas escolas que defendem essa abordagem é pensado visando a valorização das crianças, da sua forma de pensar e dos ritmos e formas de aprendizagem de cada uma.

Além disso, a abordagem se baseia nas Cem Linguagens, ideia criada por Loris Malaguzzi. As Cem Linguagens não são cem exatamente, mas são uma metáfora para nos fazer refletir sobre as diversas linguagens com que todos nós podemos nos expressar e

como podemos escutar o outro sem necessariamente precisar utilizar a linguagem oral. Assim, uma escuta atenta, sensível e cuidadosa nos leva a compreender o que o outro está nos dizendo através de diferentes linguagens expressivas. É a partir dessa ideia que aqui definimos a concepção de escuta da criança que será utilizada nesta pesquisa.

A presidente da Reggio Children, Carla Rinaldi, defende 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.” (RINALDI, 2014c, p. 82). Pensar nessa escuta mais ampla, das tantas linguagens pelas quais nos expressamos, nos permite entender as linguagens pelas quais as crianças muito pequenas se expressam. Afinal, “A criança mostra, desde muito cedo, ter uma voz, mas, principalmente, saber escutar e querer ser escutada.” (RINALDI, 2014c, p. 84) E a criança que ainda não possui a linguagem oral desenvolvida nos fala muitas coisas, basta termos um olhar atento e sensível para buscar compreender o que ela quer nos comunicar.

Dessa forma, pode-se dizer que, na perspectiva da abordagem Reggio Emilia, a escuta é entendida como uma forma cuidadosa e sensível de estar atento ao outro. Essa ideia também é defendida por Adriana Friedmann, que afirma que

"Escuta", do latim auscultare, significa “ouvir com atenção”. Escuta é presença, vínculo, conexão, respeito. Mergulho no mundo do outro: não só em sua fala, mas no olhar, no gesto, no tom, nas emoções alheias que podem nos tocar. Escutar é estar plenamente presente. Acolher o momento do outro. Adentrar a paisagem do outro, conhecer e reconhecer o outro em sua singularidade, em seu momento e em seu tempo. Escutar é doar-se, entregar-se ao outro. (FRIEDMANN, 2020, p. 131)

Ou seja, escutar o outro pressupõe estar presente no momento, atento ao que o outro tem a dizer e, se todos os envolvidos entendem isso, o diálogo se estabelece de forma muito fluida. Assim, o diálogo é uma forma de estabelecer uma relação e isso é potente porque proporciona trocas e aprendizados. É preciso dizer que “As crianças são biologicamente preparadas para comunicar, estar em relação, viver em relação.” (RINALDI, 2014c, p. 84) Mais uma vez, é preciso dizer que essa relação através dos diálogos se dá através da oralidade, mas também de gestos, olhares, movimentos, desenhos, e das mais diversas linguagens pelas quais as crianças se expressam. Daí a importância de, desde cedo, apoiar as crianças nessa escuta sensível; para que elas percebam a riqueza que é estabelecer relações e poder aprender umas com as outras.

Partindo dessa concepção ampla de escuta – não somente com os ouvidos, mas através de diversas linguagens – podemos agora elucidar qual a importância da escuta. Adriana Friedmann nos diz que devemos escutar

[...] para conhecer o outro, para reconhecer sua singularidade, sua potência, seus interesses, necessidades e emoções. E poder, assim, repensar nossas atitudes e propostas com relação aos outros. Aquele que escuta, silencia, observa, coloca-se a serviço do outro, respeita, acolhe. Abre-se para aprender, para o desconhecido, para o inesperado. Está presente. (FRIEDMANN, 2020, p. 134)

Dessa forma, a escuta está ligada a conhecer esse outro diferente de mim, saber como ele pensa, se permitir ser afetado e poder modificar a sua opinião a partir dos argumentos utilizados pelo outro. Nesse sentido, trabalhar em grupo traz diversos aprendizados. Dentre eles, “[...] permite o desenvolvimento de diversos aspectos da inteligência: a argumentação, a negociação, a possibilidade de avaliar mais possibilidades de um mesmo problema, a capacidade de usar outros pontos de vista como um recurso.” (VECCHI, 2014, p. 167). Esses são alguns dos motivos pelos quais a abordagem Reggio Emilia defende a prática de pequenos grupos, entendendo que as crianças aprendem em relação umas com as outras, escutando ideias divergentes, questionando, argumentando e dialogando. Essa prática será abordada mais adiante neste capítulo.

É importante ainda dizer que “Respeitar a ‘leitura de mundo’ do educando [...], saber escutá-lo, não significa [...] concordar com ela, a leitura de mundo, ou a ela se acomodar, assumindo-a como sua.” (FREIRE, 1983, p. 120). Às vezes, pode-se ter a visão errônea de que partir dos conhecimentos prévios dos educandos significa partir do pressuposto de que as suas ideias estão certas e que nada além do que eles trazem será abordado. Na verdade, quando partimos da leitura de mundo das crianças, dizemos para elas que o que elas pensam é importante, que queremos ouvir as suas teorias e que as valorizamos. É importante para as crianças compreenderem também que, além das suas ideias, terão outras, muitas vezes divergentes e conflitantes, e cabe a cada um defendê-las com argumentos ou se permitir mudar de ideia, a partir do momento que conhece a teoria e os argumentos do outro. Dessa forma, como nos diz Carla Rinaldi, é preciso

Escutar as diferenças (Pedagogia da Escuta), mas também escutar e aceitar a nossa mudança, o que é gerado da relação, ou melhor da interação. Significa renunciar às verdades que são propostas como absolutas, procurar a dúvida e exaltar a negociação como estratégia possível. (RINALDI, 2014b, p. 45)

Isso porque a dúvida potencializa o aprendizado e pontos de vista diferentes mostram para a criança que não existem verdades absolutas, que o mundo não é uma dicotomia de certo *versus* errado. Faz parte do desenvolvimento da criança a criação de teorias e hipóteses, que vão se modificando e dando lugar a outras, na medida em que a criança vai tendo acesso a novos conhecimentos. Dessa forma, é preciso entender que “O diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos” (FREIRE; FAUNDEZ, 2011. p. 53) O entendimento disso na abordagem Reggio Emilia permite que as crianças desenvolvam o seu pensamento crítico, a sua criatividade e originalidade, contrariando o mundo midiático e reprodutor em que vivemos. A partir de ideias originais e criativas, genuinamente valorizadas, educadores e crianças aprendem na relação uns com os outros.

Por tudo o que foi trazido, é possível dizer que a abordagem Reggio Emilia considera a escuta como elemento fundante na educação das crianças. Essa abordagem tem se mostrado muito potente e vem inspirando diversas escolas e educadores em diversas partes do mundo. A escola Meu Quintal foi escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa por ser uma dessas escolas espalhadas pelo mundo que se inspira na abordagem Reggio Emilia para propor uma educação alternativa à tradicional, mais dialógica, através de uma pedagogia da escuta e relacional, permitindo que ocorra a escuta das diversas linguagens pelas quais as crianças podem se expressar.

A seguir, apresentarei algumas práticas da escola Meu Quintal que podem nos trazer potentes inspirações no que diz respeito à valorização da escuta das crianças, educadores e famílias. Antes, porém, é preciso elucidar que, inspirada na abordagem Reggio Emilia, a escola escolhe usar algumas nomenclaturas diferentes das que estamos acostumados na educação tradicional. Por exemplo, usa-se acolhimento (ao invés de adaptação); documentação (ao invés de avaliação); criança (ao invés de aluno); educador de referência (ao invés de professor, tia); educador de apoio (ao invés de auxiliar e cuidadoras); espaço de referência (ao invés de sala de aula); investigação (ao invés de projeto); projeção (ao invés de planejamento); proposta (ao invés de atividade); atelierista (ao invés de educador especialista); experiência (ao invés de aula), dentre outras. Essa escolha se dá por entender que algumas palavras carregam em si um significado contrário ao que a abordagem Reggio Emilia defende. Durante o texto, em alguns momentos trarei uma breve explanação do significado da palavra que for necessária para entender o contexto. Porém, para entender melhor cada uma dessas

nomenclaturas usadas, consulte os anexos A e B. Tendo isso esclarecido, voltemos às práticas da escola Meu Quintal que revelam a valorização da escuta das crianças.

A prática com pequenos grupos: Essa prática consiste em dividir um grupo de crianças em grupos menores, visando a aprofundar os diálogos, a escuta e as investigações a partir do interesse de cada criança ou de interesses comuns percebidos pela educadora. Dessa maneira,

A estratégia de pequenos grupos, proposta pela Abordagem Reggio Emilia, está associada à **imagem de criança** (pesquisadora, com desejos e possibilidades de expressão próprios); à ideia de **aprendizagem em relação**[...]; ao **ambiente como educador**[...]; e à **horizontalização do papel do professor**[...] (DOURADO et al., 2019, p. 93, grifos do autor)

Abordaremos esses aspectos mais à frente. Cabe aqui, porém, destacar a importância dos pequenos grupos, afinal, como nos traz Mara Krechevsky,

Nos pequenos grupos, registra-se uma comunicação mais frequente e dinâmica; as crianças têm a possibilidade de desenvolver melhor as capacidades de escuta, de colaboração e de negociação. [...] Além disso, os professores são mais capazes de escutar o que as crianças dizem, dando visibilidade ao seu pensamento. (KRECHEVSKY, 2014, p. 251);

Pensando nessa valorização da escuta e do diálogo, a prática de pequenos grupos é frequente nas escolas de Reggio e também na escola Meu Quintal. Grupos menores permitem que cada criança tenha a possibilidade de se expressar, o que talvez não ocorra com tanta facilidade num grande grupo. Ao mesmo tempo, a solução não é isolar cada criança para que trabalhe individualmente pois, como Mara Krechevsky explica,

Quando as crianças trabalham sozinhas, geralmente não discutem ou verificam os próprios pontos de vista com relação às hipóteses dos outros. As crianças que trabalham em grupos de aprendizagem percebem mais claramente a provisoriabilidade das suas teorias, porque experimentam o conhecimento com um processo contínuo de discussão e reflexão. (KRECHEVSKY, 2014, p. 265)

Um outro aspecto a ser levado em conta no trabalho em pequenos grupos diz respeito à construção da individualidade de cada criança, pois “Quando as crianças e adultos se encontram em grupo, aprendem também dos outros e junto com os outros. Nos grupos, experimentam-se novas perspectivas, estratégias e maneiras de pensar que nos permitem aprender dos outros.” (MARDELL; KRECHEVSKY, 2014, p. 292). Assim, a criança vai entendendo por que caminhos quer seguir, as suas preferências, as suas

discordâncias para com o outro, e vai constituindo a sua identidade. Seidel se alinha com essa perspectiva quando traz que “Um grupo que acolhe as contribuições de cada componente, ainda que diferentes e contraditórias, representa o contexto ideal para favorecer o nascimento de fortes identidades individuais. ” (SEIDEL, 2014, p. 321). Sendo assim, a prática de pequenos grupos está atrelada à pedagogia relacional, acreditando que todos aprendem *em relação* uns com os outros.

A valorização da autonomia das crianças: No contexto presencial, podia-se perceber um incentivo à autonomia das crianças em diversos momentos. Por exemplo, no momento das refeições, quando as crianças desde bem pequenas ajudavam a pegar os pratos de vidro, talheres e alimentos. Desde o início, esse foi um ponto que me impressionou e demonstra que a escola estimula as crianças a explorar e descobrir o mundo por si mesmas, de forma que possam desenvolver autoconfiança e autonomia.

Marília Dourado³ concorda com essa perspectiva quando escreve no prólogo do livro *Diálogos com Reggio Emilia*, de Carla Rinaldi, defendendo escolas “[...] que reconheçam as crianças como agentes de mudança e transformação e que com elas, efetivamente, estabeleçam relações de CONFIANÇA para a construção de uma AUTONOMIA criativa” (DOURADO, 2019 apud RINALDI, 2019, p. 15, grifos do autor) É preciso dizer que “[...] uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.” (FREIRE, 2019, p. 105) A escola Meu Quintal mostra que é possível proporcionar às crianças respeito à sua liberdade, às suas decisões, ao direito de assumir riscos e responsabilidades, e assim permitir que elas vão se desenvolvendo em seus níveis de autonomia.

O ambiente como terceiro educador: Para a Abordagem Reggio Emilia, o ambiente é o terceiro educador porque, além da educadora de referência e da educadora de apoio do grupo, o ambiente também é um educador. Para que exerça o seu papel de educador com excelência, o ambiente deve ser pensado a partir de intencionalidades pedagógicas bem definidas. Por exemplo, para a abordagem Reggio Emilia, “São ambientes interconectados, com transparências que permitem visualizar o que acontece

³ Marília Dourado representou a RedSOLARE Brasil (Rede latino-americana de difusão das práticas das escolas de Reggio Emilia e em defesa da infância) e atuou como membro da Rede Reggio Children - Itália de 2005 a 2021.

ao lado, organizados de modo que as crianças de um mesmo grupo possam se envolver em diferentes processos simultaneamente e com autonomia[...]” (DOURADO et al., 2019, p. 62) Os ambientes comunicam que as crianças são potentes e têm liberdade de escolha, o que as apoiará no desenvolvimento da sua autonomia. Assim, ao invés de ambientes estáticos, padronizados e rígidos, [...] são espécies de paisagens de possibilidades e de sugestões. ” (STROZZI, 2014, p. 69) E quando se permite às crianças escolher, implicitamente - ou até explicitamente - é dito para a criança que ela tem vez e voz e que naquele local ela pode se sentir segura para experimentar e fazer descobertas.

Em alinhamento com a abordagem Reggio Emilia, a escola Meu Quintal possui espaços pensados a partir da escuta das crianças, entendendo as suas necessidades e promovendo um ambiente seguro, instigante, convidativo e acolhedor. Dessa forma, é um “[...] ambiente, projetado arquitetônica e funcionalmente, equipado para fornecer um sistema de interações e interconexões[...]” (FILIPPINI, 2014, p. 59). Nessa projeção, leva-se em conta que as interações não são estáticas, mas mutáveis, e por isso o ambiente também deve estar em constante mutação. Assim, “Considera-se de suma importância pensar e planejar **AMBIENTES VIVOS**, em constante e permanente **transformação**, nos quais crianças e adultos vivam em relação e em aprendizagem, atuem e encontrem **possibilidades que se multiplicam**. ” (DOURADO et al., 2019, p. 64, grifos do autor)

Por isso, ao invés de um ambiente rígido que deve estar sempre da mesma forma do início ao final do ano, a escola acredita em um ambiente flexível, que possa ser constantemente transformado pelas crianças e educadores, “[...] a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento. ” (GANDINI, 1999, p. 157 apud DOURADO et al., 2019, p. 62) Vale ressaltar que essas necessidades só podem ser captadas através de uma escuta sensível e atenta dos processos que estão sendo vividos na escola. Do contrário, será apenas mais um discurso bonito, porém meramente teórico e não prático.

Pensar num ambiente como educador também pressupõe valorizar a pedagogia relacional através da escolha dos móveis. Isso porque os móveis que fazem parte do espaço levam em conta o tamanho das crianças que irão ocupá-lo e as diversas possibilidades de explorações individuais e coletivas. Lembro de uma vez que escutei uma professora explicar que a mesa, apesar de pequena, era pesada e que isso era pensado para favorecer o trabalho coletivo, onde as crianças teriam que se juntar se quisessem

empurrá-la. Lembro também de ver educadores um pouco afastados enquanto as crianças brincavam livremente, a partir de um entendimento de que os móveis haviam sido projetados de uma maneira segura e para permitir que as crianças brincassem com autonomia. Assim,

Quando se fala de uma pedagogia relacional, trata-se, além das relações entre crianças, crianças e adultos e adultos e adultos, também do diálogo constante com os espaços. Estes devem ser diversos e, ao mesmo tempo, conectados entre si, harmoniosos e capazes de contemplar os interesses e desenvolvimento das crianças. (DOURADO et al., 2019, p. 58)

Outro aspecto que revela o ambiente como terceiro educador é o fato de que os ambientes da escola são organizados por estações. Estas são “[...] ambientes que oferecem possibilidades de revelar o pensamento em ação das crianças, suas ideias e sentimentos, nas mais diversas linguagens expressivas [...]” (DOURADO et al., 2019, p. 71). As estações podem ser diversas: estação de jogos simbólicos, da construtividade, de luz e sombra, de comunicação, dentre tantas outras. A intenção é que estas sejam ambientes organizados, intencionalmente pensados para atuar como um “[...] convite ao mergulho nas diferentes linguagens de expressão próprias das crianças, de forma autônoma e em momentos diversos do cotidiano na comunidade escolar.” (DOURADO et al., 2019, p. 71)

Assim, as estações revelam um ambiente que é educador, mas também revelam outros aspectos, como por exemplo o fato de ter ali implicitamente educadoras que planejaram e organizaram um espaço a partir de intencionalidades pedagógicas. Além das educadoras, um ambiente organizado também revela a presença das crianças, por mais pequenas que sejam, na medida em que elas interagem com o espaço, atuando na organização e re-organização através dos interesses que despertam. Vale ressaltar que cada estação é pensada *para* e *com* aquelas crianças, daquele grupo, naquele contexto específico, e que estas vão se modificando ao longo das vivências e relações estabelecidas.

Quando falamos de ambiente educador, não podemos esquecer do ateliê, ambiente característico da abordagem Reggio Emilia. O ateliê é um outro exemplo de espaço potente, pensado para estimular o interesse e o desenvolvimento das diversas linguagens das crianças. Tiziana Filippini fala sobre a experiência das escolas de Reggio Emilia e diz que

A introdução do ateliê e da figura do atelierista foi uma escolha decisiva para a identidade da nossa experiência. [...] A translação de uma linguagem a outra ajuda-nos a nos libertarmos das gaiolas da repetição e a descobrirmos mais facilmente que podemos encontrar sempre novos pontos de exploração e de partida. (FILIPPINI, 2014, p. 58)

Assim, a introdução de um espaço específico para exploração de diversas linguagens, em diálogo com o atelierista, também demonstra um ambiente que educa e comunica visualmente a valorização das múltiplas linguagens.

Em se tratando de visual e, portanto, de tornar visível, é preciso dizer que o ambiente das escolas da abordagem Reggio Emilia é repleto de documentações nas paredes. Dessa forma, as paredes falam a qualquer um que chega que ali as crianças são valorizadas e escutadas em toda a sua potencialidade, além de revelar os processos que têm sido vividos. Assim, a documentação é entendida “[...] não como ‘painéis’ pendurados nas paredes ou como série de belas fotografias, mas como traço visual, como procedimento que apoia o aprender e o ensino, tornando-os recíprocos, porque são visíveis e compartilháveis.” (RINALDI, 2014a, p. 151) Isso é importante não só para as famílias que adentram o espaço, mas também para educadores e crianças. Para estas, é uma forma de se sentirem valorizadas e verdadeiramente escutadas, pois se ver numa documentação “[...] pode significar, aos olhos das crianças, que o que fazem tem valor, tem ‘sentido’. Descubrem, assim, que ‘existem’; podem sair do anonimato da invisibilidade, e o que dizem tem valor, é escutado e apreciado: é valor.” (RINALDI, 2014c, p. 89). Para os educadores, é uma forma de avaliação do processo vivido, de sistematizar as ideias colocando-as no papel e, com isso mais claro, poder projetar os passos seguintes.

As documentações: Além da presença das documentações nas paredes, prática já citada acima, as documentações também estão presentes em outros suportes. Através de anotações no caderno pessoal da educadora, fotos, vídeos, gravações de áudio, as educadoras registram as vozes das crianças. Mais uma vez, essas podem ser vozes no sentido da oralidade, mas também podem ser as diversas linguagens utilizadas pelas crianças e captadas pelas educadoras através de um olhar sensível. A partir dessa escuta, as educadoras fazem documentações. Assim, entende-se “Documentação [...] como ‘escuta visível’, como construção de traços capazes não só de testemunhar os percursos e os processos de aprendizagem das crianças, mas de torná-los possíveis, porque são visíveis.” (RINALDI, 2014c, p. 85)

Uma documentação é, então, um processo para tornar visível para crianças, famílias e educadores os percursos que vão sendo trilhados na escola. Assim, “Garantir o escutar aos outros e a si próprio é uma das tarefas primárias da documentação: isto é, produzir traços/documentos capazes de testemunhar e de tornar visíveis as modalidades de aprendizagem individual e de grupo[...]” (RINALDI, 2014c, p. 85) Além disso, as documentações explicitam como a escuta das crianças é fundante para a escola e, mais especificamente, para a definição do que é proposto para o grupo. Sobre esse último aspecto, vale dizer que a documentação permite às educadoras reviver em memória os processos vividos, captar os interesses das crianças, relacionar com as intencionalidades pedagógicas e então relançar a proposta para o grupo, com um novo olhar. Às vezes, manter os pensamentos somente na cabeça, dificulta o entendimento do processo que as crianças estão vivendo. Dessa forma, selecionar falas, fotos e observações para compor uma documentação é uma forma de elucidar os processos para a educadora. A partir disso, ela pode pensar caminhos possíveis para a continuidade do processo de aprendizagem, o que revela que “A documentação é, então, esse processo dialético, afetivo e também poético. Não só acompanha o processo de conhecimento, mas, em certo sentido, estimula-o.” (RINALDI, 2014c, p. 87) A escuta verdadeira das crianças permite a construção de documentações, que por sua vez vão possibilitar a avaliação e as projeções futuras das educadoras.

Portanto, as documentações são processuais e são constantemente revisitadas no intuito de possibilitar o caminhar do grupo. Aos poucos, essas documentações vão se constituindo num Livro de Memórias, que na escola Meu Quintal, é compartilhado com as famílias e crianças no final de cada semestre. Nesse livro, estão presentes reflexões das educadoras acerca dos processos vividos pelas crianças ao longo do ano. A ideia é que as crianças vão reunindo memórias ao longo da sua trajetória na escola e que as guardem para toda a vida. Dessa forma, os Livros de Memórias visam a tornar visível para crianças, educadores e famílias os processos de aprendizagem que as crianças estão vivendo, no intuito de compreender, escutar, rememorar, avaliar e relançar o que foi vivido.

Uma escola de portas abertas: A escola Meu Quintal considera que a escola é responsável por 50% da aprendizagem da criança e os outros 50% é responsabilidade da família. Dessa forma, a escola defende abertamente uma relação de parceria entre escola e famílias e propõe que isso seja praticado no cotidiano. Exemplo disso é o discurso - que também é posto em prática - de uma “escola de portas abertas”. Isso significa que a escola

está literalmente aberta para que as famílias adentrem o espaço, contribuam, dialoguem e ajudem a construir e a colocar em prática o projeto da escola. Essa é uma prática que demonstra que a escola valoriza a escuta não somente das crianças, mas também das famílias e que a aprendizagem em relação é entre todos: crianças, educadores e famílias. Assim, defende-se que, uma escola que deseja a participação deve “[...] abrir espaços, lugares, momentos em que todos os sujeitos, crianças, professores e pais, possam descobrir a possibilidade de falar e de serem escutados.” (CAGLIARI; GIUDICE, 2014, p. 139)

Por tudo o que foi trazido, é possível dizer que todas as práticas citadas acima fazem das escolas de abordagem Reggio Emilia experiências singulares, onde é praticada uma pedagogia da escuta e uma pedagogia relacional em diversos aspectos. A prática das assembleias também estaria inclusa aqui, porém, por ser o foco desta pesquisa, abordarei sobre as assembleias na abordagem Reggio Emilia ao longo do próximo capítulo.

3. EU NÃO DUVIDO, EU JÁ ESCUTO OS TEUS SINAIS

Esse capítulo trava uma discussão a respeito das assembleias na abordagem Reggio Emilia, no intuito de compreender com mais profundidade o que são essas práticas. Em seguida, abordamos a especificidade das assembleias para crianças muito pequenas, de 1 a 3 anos, na escola Meu Quintal. Ao final, adentramos na discussão acerca da mudança de cenário por conta da pandemia do coronavírus e como se deu a adaptação dessas assembleias com crianças de 1 a 3 anos para o contexto não-presencial.

3.1 AS ASSEMBLEIAS NA ABORDAGEM REGGIO EMILIA

Resumidamente, pode-se dizer que as assembleias são momentos onde todos podem praticar a escuta e a fala. Pensando em garantir a participação das crianças e o diálogo como elemento fundante, as assembleias estão presentes no cotidiano da escola. Todos os dias, as crianças têm assembleia no início da manhã (ou tarde, no caso de ser um grupo parcial vespertino). Nessa assembleia, “[...] pode-se escolher entre as atividades propostas naquela manhã e decidir se e como dividir-se em grupos. É possível as crianças proporem também experiências não previstas.” (STROZZI, 2014, p. 76). Essa escolha se dá a partir das possibilidades que lhes são apresentadas pelas educadoras na projeção da semana.

A projeção é um conceito específico da abordagem Reggio Emilia, que é semelhante a um planejamento da semana, – porém evita-se essa nomenclatura pelo sentido que carrega advindo da educação tradicional – no qual as educadoras pensam em propostas para o grupo. Nessa abordagem, são nomeadas como “propostas” ao invés de “atividades”, pois tudo é proposto - e não imposto - para as crianças. Na projeção, ao invés de estabelecer uma determinada atividade que todos devem executar da mesma forma e ao mesmo tempo - como num planejamento semanal de uma escola tradicional - a educadora propõe algumas possibilidades. Essas possibilidades são pensadas a partir dos interesses das crianças, das expectativas das famílias - relatadas no início do ano letivo - e das intencionalidades pedagógicas⁴. A partir dessas possibilidades, as crianças podem escolher o que querem fazer e, a partir dos interesses comuns, podem se dividir em pequenos grupos. Para as crianças muito pequenas, geralmente as educadoras escutam

⁴ As intencionalidades pedagógicas são estabelecidas com base no estudo dos documentos orientadores específicos da faixa etária do grupo -no caso da Educação Infantil, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) - além de ser também levado em conta o que as educadoras percebem ser necessário para o grupo especificamente, a partir de uma escuta atenta.

os interesses das crianças e então pensam nas divisões em pequenos grupos, que podem se manter ou ir se modificando ao longo das experiências vividas.

Além disso, a assembleia se dá em outros momentos do dia, sendo entendida como um momento de partilha, onde, por exemplo, após vivenciar as propostas, ao final do dia as crianças podem compartilhar com o grupo o que experienciaram naquele dia. A assembleia também pode ser um momento de partilha das crianças com todo o grupo acerca de algum tema trazido. Isso possibilita que as crianças pratiquem a escuta respeitosa e atenta e que tenham um espaço aberto e seguro para se expressar. É importante dizer que é um aprendizado para as crianças a autorregulação, a noção do tempo e o se permitir escutar o outro. O papel de mediação da educadora é necessário, porém o nível de interferência pode variar conforme a idade do grupo e o contexto vivenciado pelo grupo específico. Assim, “Os tempos e a duração de cada assembleia são definidos em relação às intenções dos adultos, aos conteúdos a serem tratados, às idades das crianças e ao momento do ano em que são realizadas.” (MUSSINI, 2020, p. 79) Vale dizer que, com grupos de crianças maiores, já familiarizados com a dinâmica das assembleias, as próprias crianças podem experimentar estar no lugar de mediadoras.

Também podem ser feitas assembleias para resolver conflitos, compartilhar saberes ou conversar sobre alguma situação que necessite um diálogo mais estruturado, onde cada um tenha a sua vez de falar. Vale dizer que também existem Assembleias Gerais, onde diversos grupos da escola se reúnem para conversar sobre determinadas pautas, entendidas como demandas coletivas. Dessa forma, a Assembleia é sempre um momento importante de aprendizagem prática da importância da escuta do outro.

Por isso, as assembleias na abordagem Reggio Emilia são “[...] um lugar gerador de encontros, relações e saberes entre e com as crianças, onde o adulto, reinterpretando o seu papel, assume uma função crucial ao adotar estilos e modalidades comunicativas apropriadas.” (MUSSINI, 2020, p. 78). Nas assembleias, a perspectiva de escuta trazida nos capítulos anteriores e defendida por essa abordagem evidencia que

A assembleia é o lugar do protagonismo de cada criança, onde a palavra, o corpo, a grafia e o artefato tridimensional são valorizados do mesmo modo. As diferentes maneiras de se expressar e de aprender assumem igual dignidade cultural e comunicativa. (MUSSINI, 2020, p. 78)

Devido a essa diversidade em relação às formas de expressão das crianças, é necessário se pensar também em diversas maneiras de promover uma escuta sensível. A escuta numa perspectiva sensível se refere a uma disponibilidade para escutar, a um respeito às ideias do outro e também a uma abertura para a troca que pode ocorrer durante o diálogo. (RINALDI, 2014). Dessa forma, é preciso entender que

[...] são sujeitos de participação as crianças, construtoras ativas da sua aprendizagem, produtoras de pontos de vista originais sobre o mundo. Tais pontos de vista, quando entram em diálogo com os de outras crianças e adultos, podem traduzir-se em uma cultura da infância capaz de encontrar cidadania na própria escola e no tecido social. Tudo isso pode acontecer se a escola assumir plenamente o valor e a prática da participação. (CAGLIARI; GIUDICE, 2014, p. 139)

Pensando em garantir a participação das crianças e o diálogo como elemento fundante, as assembleias estão presentes no cotidiano da escola. Dessa forma, “Essa assembleia da manhã, na qual crianças e professoras, juntas, projetam o dia, é considerada por muitos dos nossos interlocutores um momento essencial.” (STROZZI, 2014, p. 62) E é essencial por ser um momento de verdadeira escuta e respeito ao que as crianças trazem como interesses genuínos, além de estimular a liberdade e autonomia das crianças, que podem escolher o que irão fazer dentre as possibilidades propostas pelas educadoras.

As assembleias na escola Meu Quintal se inspiram nas assembleias propostas pela abordagem Reggio Emilia, de forma que os ideais e objetivos se mantêm. A assembleia pode ocorrer em roda, sentados em cadeiras, no chão, porém em toda a minha investigação sobre a assembleia, o que fica marcado é o objetivo desse momento e não necessariamente o espaço físico. Esse fato me leva a entender que a assembleia, em sua essência, tem o objetivo de possibilitar um momento em que todos se posicionem, sejam escutados e também exercitem a escuta do outro, sendo, portanto, uma prática democrática. Além disso, fica visível nas assembleias a valorização que é dada ao diálogo, aos combinados em grupo e à liberdade de escolha das crianças. Tudo isso visando crianças críticas, reflexivas, atuantes no próprio processo de aprendizagem e no desenvolvimento da sua autonomia.

Apesar do local não ser o ponto mais importante, vale dizer que na escola Meu Quintal, há um móvel que se assemelha a uma arquibancada pequena, presente na maioria

dos espaços de referência dos grupos, e este é o local onde geralmente ocorrem as assembleias de alguns, como é possível observar na Figura 1.

FIGURA 1 - ARQUIBANCADA ONDE OCORREM AS ASSEMBLEIAS



FONTE: Arquivo do autor.

Além das assembleias de cada grupo, também ocorrem Assembleias Gerais, onde as crianças de todos os grupos da escola participam. Vale dizer que as assembleias não ocorrem da mesma forma com crianças de todas as faixas etárias. No que diz respeito ao grupo de crianças de 1 a 3 anos, há algumas especificidades, como o fato de as crianças serem bem pequenas e algumas ainda não utilizarem a linguagem oral com frequência para se comunicar. Ou seja, fazer uma assembleia onde são ouvidas principalmente as falas das crianças através da oralidade talvez não seja um formato que contemple as crianças menores do grupo, o que se torna um desafio para o exercício da democracia e do diálogo entre todos do grupo.

Um outro aspecto a se pensar é que crianças tão pequenas se expressam muito através do corpo. Com isso, surge o questionamento: Será que não perderia o sentido da assembleia como um lugar de liberdade e autonomia se as fizéssemos ficar sentadas para ouvir e falar, e a partir disso decidir sobre as propostas do dia? Será que esse é o melhor formato para escutar verdadeiramente crianças de 1 a 3 anos? A partir disso, entendo que, para crianças tão pequenas, seria necessário se pensar em um outro formato de assembleia, que pudesse garantir as características que lhe são próprias, como a liberdade e a autonomia.

Entendendo dessa forma, crio a hipótese de que as assembleias presenciais com crianças do grupo de 1 a 3 anos nos dois primeiros meses de 2020 ocorreram no espaço

de referência do grupo ou na varanda da escola, a partir de um contexto previamente pensado pelas educadoras para recepcionar as crianças. Esse contexto era pensado levando em conta a especificidade das crianças daquele grupo e as possibilidades de trocas que poderiam surgir. Para compreender melhor a prática das assembleias presenciais e a mudança para o contexto não-presencial com o grupo de crianças de 1 a 3 anos, considerou-se necessário fazer uma entrevista com a educadora de referência desse grupo em 2020. A entrevista durou 1 hora e 8 minutos e aconteceu no dia 30 de agosto de 2021, por meio do *Google Meet*. Posteriormente, revi a gravação do encontro e transcrevi a entrevista completa.

Logo de início, me chamou atenção o fato de que os encontros não-presenciais com as crianças de 1 a 3 anos eram chamados de assembleia, mas no início do ano letivo, nos dois meses de encontros presenciais, não havia um momento em que chamávamos de assembleia. Para entender melhor sobre isso, perguntei à educadora se os momentos de chegada das crianças na escola nos dois primeiros meses de 2020, – entendidos também como momentos de acolhimento – quando nós preparávamos um contexto para que elas interagissem entre si e com os materiais, poderiam ser considerados os momentos de assembleia presencial do grupo. Essa era uma hipótese minha e, sobre isso, ela relatou:

[...] no presencial, a gente não tinha chegado no ponto desta assembleia que a gente conhece, senta todo mundo em roda, canta uma música, lê uma história, compartilha o que a gente vai fazer e divide os grupos a partir dos interesses de trabalho. A gente já tinha uma divisão dos pequenos grupos e, meio que no cotidiano, no fluxo, a gente ia convocando as crianças e direcionando para o espaço que, se elas não tivessem ido sozinhas, pelo próprio espaço que já estava convidando e que sabiam que era para elas, a gente meio que chegava e convocava. Aí, eu também tenho essa dúvida, se a gente poderia chamar aquilo de assembleia, porque realmente a gente ainda estava no momento de acolhimento. Eu não sei se presencialmente a gente chegaria num consenso de que o momento de acolhimento seria o momento de assembleia daquele grupo. Eu não sei... Porque, no momento em que a gente tava acolhendo, a gente já acolhia fazendo coisas juntos e já direcionava para as coisas que íamos viver no dia. Como eu estava vivendo aquilo pela primeira vez, eu também estava experimentando o que era fazer uma assembleia com crianças de 1 a 3 anos. Aí quando a gente começou a se constituir em um grupo, veio a pandemia e fez com que a gente ficasse distante. (Educadora de referência, informação verbal)

Essa fala da educadora revela uma dúvida se os momentos iniciais do dia no período presencial poderiam ser considerados assembleias ou não, pelo fato de ter um formato bem diferente do que ocorre com crianças maiores, que se expressam

prioritariamente através da linguagem oral. Apesar disso, após o meu questionamento, a educadora começa a refletir, pensando na hipótese de os momentos iniciais do dia serem considerados assembleias. Ela vai refletindo e falando:

Então, entendendo que seria uma assembleia, eu acho que a gente conseguiu usar os momentos de acolhimento como uma estratégia de se constituir em uma assembleia, porque a gente acolhia a partir de uma ou várias propostas, acolhia os interesses deles, de repente a gente tava ali reunindo, reunindo e de repente tava todo mundo junto e ali a gente já convocava para outras coisas: “vamo fazer isso, vamo fazer aquilo, quem quer fazer tal coisa? quem quer pegar o lanche com a gente?” e ia formando os pequenos grupos e aí os momentos iam fluindo a partir disso, das demandas que a gente tinha e de quem tava com interesse de fazer naquele momento. Eu também estou na dúvida se poderia considerar uma assembleia. Essa coisa de ritual, de estar em roda, eu não sei se é um pensamento que eu tenho se ainda está cartesiano, mas essa ideia de estar em roda, de dizer o que se tem, mas como são crianças em que essa oralidade ainda está se formando, essa concentração de estar juntos, são muito do corpo e movimento, então preparar um ambiente que já convocasse as crianças de cara: tem o mezanino, tem um trabalho com as conchinhas e pedras, tem uma mesa com pintura ou desenho, tem uma educadora que está com as crianças lá fora investigando, plantando, pintando, ou fazendo alguma coisa com contexto, sabe, dar essas possibilidades de forma muito evidente, muito clara, sem muita conversa e acolhendo, sabendo que eles podem fazer escolhas de estar aqui e depois ali, ou vamo terminar isso aqui junto e depois a gente vai para lá, mas acho que a gente conseguiu fazer essa coisa de uma rotina muito fluida presencialmente. Então a gente tinha um momento que a gente se juntava na varanda, que era um espaço que a gente reconheceu que era potente para aquele grupo e para a gente também, era onde a gente se sentia bem e queria estar, o espaço de referência era um espaço que ainda estava sendo construído de afetividade, de relações, então a gente procurava ir mais no finalzinho, depois do lanche. Então fazer essas acolhidas com música juntos, ou com uma história que estava sendo contada, criando pequenos grupos de trabalho com coisas que chamavam atenção deles, a casinha, uma mesa com desenho, pular e escalar coisas, regar as plantas, essas demandas da rotina... E fazer isso de forma muito “vamo aqui, vamo lá, você quer fazer junto comigo?” (Educadora de referência, informação verbal)

A partir dessa fala, ficou ainda mais evidente para mim que as assembleias presenciais com esse grupo de crianças de 1 a 3 anos e em processo de adaptação foram feitas em outro formato, porém não deixaram de existir. Isso porque a fala da educadora de referência, ainda que não conclusiva e permeada de dúvidas, revelou ainda mais para mim a potência que eram esses momentos iniciais de acolhimento, onde estavam presentes a escuta e a fala - através das mais diversas linguagens - e a divisão em pequenos grupos por interesses, respeitando a liberdade de cada criança.

Assim, eu diria que a assembleia presencial com as crianças de 1 a 3 anos desse grupo ocorriam dessa forma: primeiro, as educadoras pensavam em um contexto potente que possibilitaria explorações diversas, trocas entre as crianças e as educadoras, confrontos de ideias e pontos de vista e aprendizados. Evidentemente, isso ocorria não somente através da linguagem oral, mas também pelas trocas de olhares, gestos, choros, sorrisos, carinhos, dentre tantas formas de expressão das crianças. Nas figuras 2 e 3 é possível ver alguns desses contextos previamente pensados e organizados.

FIGURA 2 - PROPOSTA COM GELO DE BETERRABA



Fonte: Arquivo pessoal do autor

FIGURA 3 - PROPOSTA DE DESENHO COM PAPEL METRO COLADO NO CHÃO



Fonte: Arquivo pessoal do autor

Depois, a partir da escuta atenta dos interesses das crianças, era proposto que elas se dividissem em pequenos grupos e nesse momento, cada educadora ficava com algumas crianças em espaços diferentes e realizando propostas diferentes. É importante dizer ainda que, no período presencial, quando em certo momento o grupo alcançou o número de 10 crianças matriculadas, foi necessário entrar uma outra figura nesse grupo, uma educadora de apoio. Dessa forma, havia alguns momentos em que as três educadoras do grupo se dividiam em três pequenos grupos.

Quando as escolas foram fechadas em virtude da pandemia, essas assembleias tiveram que ser repensadas para um contexto não-presencial, por conta disso, alguns aspectos se mantiveram e outros não. Esse assunto será abordado com mais profundidade no tópico a seguir.

3.2 AS ASSEMBLEIAS NA EDUCAÇÃO NÃO-PRESENCIAL DURANTE A PANDEMIA

O ano letivo se iniciou, tivemos cerca de dois meses de encontros presenciais na escola e então, em março de 2020, uma pandemia mundial afetou o Brasil e as escolas de Salvador foram todas fechadas. De início, acreditávamos que seria só por um curto tempo e então retomariamos os encontros presenciais normalmente, mas isso não ocorreu até o final do ano letivo. A partir desse contexto, deu-se início a uma experiência inédita, que mobilizou escolas e famílias em prol da continuidade da educação das crianças em um novo formato. Como nos traz Costa,

As escolas precisaram se reinventar de uma hora para a outra na tentativa de dar conta do ano letivo; professoras e professores passaram a desenvolver suas atividades de maneira remota, em sua maioria através de videoaulas, sem que, para isso, tivessem qualquer tipo de preparo profissional ou emocional (COSTA, 2021, p. 145)

Dessa forma, educadores e famílias tiveram que se reorganizar num curto espaço de tempo para entender essa nova dinâmica que se apresentava. Em entrevista⁵ com Marília Dourado, ela cita alguns desafios enfrentados pela escola Meu Quintal durante a educação não-presencial e diz:

“Eu creio que o primeiro desafio foi lidar com as questões tecnológicas. A [escola Meu Quintal] sempre fez uma escolha de equilibrar com a sociedade aquilo que tem em excesso nela. Então se no contexto familiar tem excesso de uso de tecnologias, desse mundo virtual, a gente fez sempre uma escolha de fazer o contraponto. [...] Então de repente, no dia seguinte à determinação do fechamento das escolas e do isolamento social para o contexto da nossa cidade, a gente já começou. Então ao mesmo tempo que é um grande desafio, a gente sempre acreditou em escola como lugar de vida e, portanto, a escola que sabe lidar com o inesperado, com o não planejado, e se insere e busca ser

⁵ Entrevista realizada anteriormente para o componente curricular “Estágio 1” da UFBA. Relendo a transcrição da entrevista, percebi que trazia informações importantes para a compreensão do contexto dessa pesquisa, então optei por usar alguns trechos da transcrição para correlacionar com as outras informações coletadas nesta pesquisa.

uma comunidade aprendente permanente. ” (DOURADO, informação verbal)

Como citado por Marília Dourado, de repente, a partir do dia 18 de março de 2020, a prefeitura de Salvador decretou o fechamento das escolas públicas e privadas. A partir disso, do dia 19 até o dia 26, as educadoras do grupo de crianças de 1 a 3 anos enviaram vídeos para as crianças, retomando propostas que estavam sendo vividas anteriormente na escola, e em troca receberam registros e falas, compartilhados pelas famílias através do grupo de whatsapp. Assim, durante esses 9 dias após o decreto, as educadoras do grupo atuaram na mediação dos diálogos com as famílias, enviando vídeos e propostas diárias para as crianças, dando continuidade ao processo que estavam vivendo anteriormente na escola.

Ao mesmo tempo em que isso acontecia, todos os educadores da escola se encontravam por meio de plataformas de videochamadas para pensar juntos e organizar rapidamente para que os encontros entre crianças e educadores continuassem existindo mesmo de forma não-presencial. Para isso, a escola contou com a ajuda de famílias que possuíam conhecimentos tecnológicos e, a partir desse diálogo, optou-se pelo uso da plataforma *Google Classroom* (tradução: *Google Sala de Aula*), que é um aplicativo da Google específico para educação. Isso porque as famílias que possuíam conhecimentos tecnológicos fizeram um estudo das plataformas possíveis e sugeriram que essa fosse utilizada, pois permite criar salas de aula virtuais para cada grupo, onde os educadores podem postar as Projetações e demais informações e as famílias e crianças podem responder, enviar fotos, perguntas e interagir num espaço virtual. Além disso, essa plataforma permite um vínculo com o *Google Meet*, plataforma de videoconferência que possibilita que ocorram encontros virtuais síncronos, ou seja, encontros onde todos se veem através de uma tela ao mesmo tempo e podem interagir em tempo real.

A partir desse novo contexto, as assembleias tiveram que ser repensadas para o formato não-presencial. De antemão, é preciso dizer que “Falar e garantir a especificidade da Educação Infantil é uma questão que se aplica ao contexto anterior à pandemia e que não deve se perder no momento atual e posterior. ” (LEAL, 2021, p. 108). Como já citado anteriormente, pensar nas assembleias especificamente para o grupo de 1 a 3 anos já eram uma questão mesmo antes da pandemia. Porém, com a necessidade de isolamento social em casa imposta pela pandemia, foi necessário pensar em assembleias não-presenciais, sem esquecer a especificidade de crianças tão pequenas.

A pesquisadora Fernanda Leal entrevistou três docentes de uma instituição federal de Educação Infantil e obteve algumas respostas quanto à essa educação não-presencial - chamada por eles de educação remota. “Para o Docente 2, a pandemia, apesar de ter impactado a relação com as famílias e crianças, não interrompeu de forma expressiva o vínculo com elas.” (LEAL, 2021, p. 113). Essa fala também pode ser relacionada com o que foi vivido no grupo de 1 a 3 anos da escola Meu Quintal, que prezou desde o início a manutenção e o fortalecimento dos vínculos. Apesar disso, inúmeras dificuldades surgiram nesse formato, como “[...] a comunicação com famílias e crianças por meios digitais e a impossibilidade de realizar uma Educação Infantil plena, no espaço e nas interações adequados, conforme dispõem as DCNEIs.” (LEAL, 2021, p. 115). Seria possível realizar uma educação plena num contexto não-presencial? A educadora de referência do grupo também trata sobre essa questão e diz:

“O não-presencial nos limitou muito nessa questão do espaço, do olhar, do foco, você via um pedaço da casa, a criança num pedacinho de tela, às vezes com muita dificuldade porque a internet não tava tão boa, a qualidade da imagem não tava tão boa. Então, aos poucos, algumas famílias começavam a tirar o celular, botavam na mão, saíam correndo com a criança, e ali a gente tinha uma pista do que poderia ter aquele espaço que convocasse, que lembrasse as pesquisas que a gente já tinha começado a levantar.” (Educadora de referência, informação verbal)

Essa fala revela que em alguns momentos era desafiador compreender o espaço, o contexto e a forma como a criança estava vivenciando a proposta, por conta da limitação que o ângulo da tela impõe. A educadora ainda traz fatores importantes de se ter em vista, que dizem sobre a especificidade desse grupo:

“É importante dizer que era o meu primeiro ano como educadora de um grupo de crianças de 1 a 3 anos, é importante dizer também que a gente teve 2 meses só de acolhimento, então a gente estava saindo de um processo de acolhimento e começando a identificar as pesquisas das crianças e as nossas, então a gente tava começando a estruturar o que seria assembleia daquele grupo, porque a gente ainda estava trabalhando essa questão do acolhimento e ainda teve um fator de nos últimos 30 dias antes da gente decretar o não-presencial, que eu estava de manhã como educadora do berçário, então tinha alguns minutos que o acolhimento era feito só por você, no início da chegada do grupo. Claro que por uma parceria a gente conversava, você dizia: “olha, eu observei isso, isso deu certo, isso não deu certo” e a gente meio que podia ir lapidando essas pesquisas, enfim...” (Educadora de referência, informação verbal)

Considerando esses fatores citados pela educadora que trazem a unicidade desse grupo, me questiono: Como pensar em uma educação não-presencial para essas crianças,

que estavam ainda no processo de acolhimento, algumas das quais estavam em sua primeira experiência escolar? E voltando ao questionamento anterior, como garantir uma educação plena num formato não-presencial? Como garantir que as diferentes linguagens fossem exploradas e as interações - um dos eixos estruturantes segundo as DCNEIs e a BNCC - estivessem presentes, ainda que comprometidas pela impossibilidade do toque, do olho no olho, da relação presencial? Foram - e são - muitos os questionamentos, porém ainda poucas respostas. Quanto à essa incerteza sobre esse processo não-presencial, a educadora de referência diz:

“[...] pensar como escutar as crianças a partir das linguagens e tendo um limitador que é a internet e o celular, foi uma loucura, sinceramente eu não sei como foi (risos) eu acho que vai ser muito massa esse lugar de sistematizar, pensar sobre e falar, porque eu acho que vai fazer com que a gente clareie, exemplifique algumas coisas, teorizar o que a gente foi seguindo meio que na intuição. Eu sinto que, para mim, no meu processo enquanto educadora, se eu não escutasse uma intuição minha e entendesse o olhar das crianças e o que elas estavam querendo me comunicar e do teu olhar também, a gente dividindo...” (Educadora de referência, informação verbal)

Essa fala da educadora me fez refletir que ainda precisamos avançar nos estudos e análises com relação a esse período de educação não-presencial, no intuito de refletirmos sobre o que foi vivido. A partir dessa constatação, essa pesquisa torna-se ainda mais relevante, pois precisamos analisar para compreender o que foi vivido e que aprendizados obtemos dessa situação. Me recuso a acreditar que existam experiências 100% negativas. Como tudo na vida, existem pontos positivos e negativos, sobre os quais cabe a nós refletir, no intuito de aprender com os erros e acertos.

Pensando sobre esse desafio que foi planejar as assembleias não-presenciais, primeiramente entendo que a idade foi um fator decisivo na projeção de cada educador para cada grupo. Para as crianças da educação infantil de 1 a 3 anos, percebo que teve que ser pensada uma dinâmica onde as linguagens pelas quais as crianças se expressam - como a linguagem do corpo, da brincadeira, da pintura, do desenho, dentre outras - continuassem a ser valorizadas, como eram antes da pandemia. Em consonância com os eixos estruturantes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - interações e brincadeiras - pensou-se em um formato de manutenção e fortalecimento de vínculos, além de uma forma que pudesse trazer leveza aos encontros.

É preciso deixar explícito que a maior preocupação era evitar a ideia de aula e de crianças sentadas olhando para um professor transmissor – o que foge totalmente da concepção de educação que a escola tem e a que defendemos para a educação infantil. Assim, defendemos que na educação infantil, o cuidar e o educar devem estar sempre entrelaçados, pensando numa educação da criança de forma integral, tendo em vista todas as suas potencialidades e saberes. Defendemos que a criança, desde muito pequena, pensa, reflete, aprende e que deseja ser escutada. Dessa forma, colocar crianças – que se expressam fortemente através do movimento do corpo – sentadas olhando para um educador é como dizer a elas que elas não são escutadas e impedir que seja praticada uma educação *com e para* a liberdade e autonomia.

Além disso, foi preciso pensar em uma forma de não atuar como uma sobrecarga de telas para crianças tão pequenas, em consonância com o que estipula a Sociedade Brasileira de Pediatria: “Evitar a exposição de crianças menores de 2 anos às telas, sem necessidade (nem passivamente!); Crianças com idades entre 2 e 5 anos, limitar o tempo de telas ao máximo de 1 hora/dia, sempre com supervisão de pais/cuidadores/responsáveis.” (SBP, 2019, p. 7). Por conta disso, optou-se por fazer 3 assembleias por semana, onde duas eram nas segundas e quartas somente com as crianças do grupo – com duração de 30 minutos cada – e a terceira, na sexta-feira, ocorria com os grupos da Educação Infantil de 1 a 4 anos, com duração de 1 hora. Porém, após algumas tentativas, as famílias desse grupo optaram por não participar das assembleias gerais pelo fato de que, segundo elas, as crianças ficavam confusas e dispersas com a presença de tantas pessoas e não se envolviam tanto com as propostas. Essa informação justifica o fato de, no presente trabalho, só terem sido analisadas as assembleias de grupo, e não as assembleias gerais.

Vale ainda dizer que, além dos encontros síncronos, toda semana a educadora de referência enviava para as famílias e crianças a Projetação da semana, com sugestões de propostas para serem vividas com as crianças com base no que tínhamos vivido até então. Num primeiro momento, essas propostas eram feitas pelas famílias com as crianças, cada uma em um momento, e elas nos enviavam registros e retornos. A educadora de referência relatou que, nos primeiros encontros síncronos, ela não fez muito planejamento, pois procurou ouvir mais o que as crianças traziam e embarcar nas brincadeiras sugeridas por elas. A partir disso, surge um aspecto interessante relatado por ela:

“[...] pensar em um elemento comum foi um divisor de águas. Aquarela chegou comendo pipoca e aí “vamo fazer uma coisa juntos” e de repente tava todo mundo conectado em casas distintas em bairros distintos, fazendo a mesma coisa durante 30 minutos. Vamo fazer uma pipoca, comer pipoca e vamo ouvir história. Aí no outro dia já não era a pipoca o elemento comum, era a cabana. Depois, já não era mais a cabana, era a brincadeira da gente construir um trenzinho com outros elementos. Depois a gente voltava pra cabana com a pipoca dentro e com a história. Então assim, era um vai e volta de coisas que eles iam vivendo que faziam sentido. Isso foi durante um bom tempo, acho que uns 2 meses, 3 meses, nessa dinâmica revivendo memórias, brincando com coisas que eles já sabiam fazer, para depois a gente começar a fazer alguma coisa juntos por meio da plataforma, que foi a coisa do Caboclo de Lança que a gente relançou e fizemos juntos. ” (Educatória de referência, informação verbal)

O primeiro aspecto a se ter em vista a partir dessa fala é que, a partir de um elemento trazido por uma criança, começou-se a colocar em prática nas assembleias o “elemento comum”, ou “elemento de conexão”. A educadora diz que isso foi um “divisor de águas”, porque a partir disso, sempre era pensado em um elemento que pudesse conectar as crianças, mesmo estando cada uma em sua casa. Sobre isso, a educadora diz:

“[...]Então fazer uma coisa juntos, ter o material ali, também teve os contextos com água da pesquisa, que a gente também aprofundou isso no musical. E que foram coisas que a gente foi fazendo e vendo: isso dá. Dá pra gente pensar em um elemento comum que todos tivessem? Como isso funciona?[...]” (Educatória de referência, informação verbal)

Esses questionamentos foram guiando a Projetação da educadora e é importante ressaltar que toda essa estratégia adotada só ocorreu porque houve uma escuta atenta do que as crianças traziam para as assembleias desde o primeiro momento. A educadora explica o que aconteceu:

“[...] Pegar essa ideia que a criança nos trouxe, porque a gente só poderia pegar essa ideia, resgatar, destacar, porque houve uma escuta, senão, poderia ser um elemento aleatório, de alegoria, tipo vamos só botar uma pipoca. E não era, veio de uma escuta, de um olhar atento daquele momento da criança e que chamou atenção das outras e que elas perceberam que tinham coisas comuns, que todo mundo em casa tinha saco de pipoca pra fazer, que todo mundo sabia fazer pipoca e que tinha algum momento que todo mundo também comia pipoca em sua casa. E tipo, a gente tá unido em alguma coisa. Depois, trazer esses elementos do “a gente consegue fazer uma coisa juntos ao mesmo tempo.” Usar esse tempo-espaco para todos fazerem a mesma coisa, então se a gente consegue fazer a mesma coisa, talvez a gente possa fazer essa mesma coisa, mas de formas diferentes, porque Aquarela faz de um jeito, Leãozinho faz de outro, Água Clara faz de outro...” (Educatória de referência, informação verbal)

A partir desses trechos da fala da educadora de referência, é possível ver um processo de desenvolvimento de uma ideia que surge da escuta de uma criança e se torna um elemento que marca a identidade das assembleias não-presenciais do grupo. Inicialmente, com elementos que as crianças traziam para a assembleia, depois fazendo uma proposta juntos com os materiais que as crianças tinham em casa e, posteriormente, surge a ideia dos kits montados para as famílias e crianças terem os materiais necessários e adequados para a realização das propostas. Esses kits eram sacolas montadas pelas educadoras com materiais e elementos para as crianças. Alguns materiais eram iguais para todas e outros eram específicos, pensando na individualidade e nos interesses de cada criança. Após a montagem, os kits ficavam na escola e era combinado com as famílias os dias e horários que poderiam passar para pegar.

Essa foi uma estratégia pensada para dar continuidade à ideia dos elementos em comum (também chamados por nós de elementos de conexão), mas ampliá-la para a realização de propostas da Projetação. Dessa forma, algumas propostas começam a ser escolhidas para serem vividas nos momentos síncronos das assembleias não-presenciais. Por exemplo, em uma das assembleias que será analisada posteriormente, foi enviado nos kits uma pedra e diferentes tons de argila para cada criança. Assim, os kits possibilitaram que todos pudessem se conectar através de um mesmo elemento para fazer a proposta juntos durante as assembleias. A educadora de referência também fala sobre isso na entrevista:

“[...] quando os kits começaram a ser construídos, a gente já tinha esse entendimento de que fazer algo juntos naquele horário era a nossa vontade, e aí pensar nos materiais que eles tivessem em casa, então a gente tinha ideia das pesquisas, então em todos os kits tinham que ter tais materiais, porque a gente ia fazer junto na assembleia (e isso já era uma prática que a gente estava fazendo antes dos kits com os materiais que eles tinham em casa), e aí quando chegou o kit, a gente conseguiu construir algo um pouco mais elaborado, com mais detalhes, garantir que as crianças tivessem interação com materiais que apoiassem a dar mais detalhes[...]” (Educadora de referência, informação verbal)

Essa fala da educadora de referência revela a estratégia adotada para o contexto não-presencial, pensando em garantir a escuta das crianças e das suas pesquisas, que foram iniciadas no período presencial e precisavam de uma continuidade. Sendo assim, a estratégia pensada foi fazer um kit com materiais que pudessem ser explorados individualmente - cada um em sua casa - mas também no coletivo - nos momentos de assembleia não-presencial, realizando a mesma proposta, ainda que cada um de sua casa.

Esses materiais possibilitaram que as crianças ampliassem a sua visão e a sua prática, como por exemplo do desenho, visto que os materiais que eles tinham em casa por si só não eram suficientes ou, às vezes, adequados para a proposta. Sobre isso a educadora diz que os kits apoiaram:

“[...]a explorar o desenho com outros materiais, porque a gente percebeu que as crianças gostavam muito de desenhar quando a gente tava conversando, e era o lápis e o papel, o lápis e o papel, e aí como é que a gente pode dar suporte para essa pesquisa saindo um pouco dessa coisa só do lápis e o papel? E aí a gente monta um kit, já no finalzinho, só com materiais da natureza, que era também uma linguagem que chamava muita atenção das crianças, a natureza e a arte, então a gente cria esse kit só com areias coloridas, que tem essa questão da transformação da água, então a pesquisa da água se transforma em outra coisa, aprofunda para outra coisa e as crianças têm acesso a esses materiais que a gente pesquisou e que tinham potências outras, para além daqueles materiais que eles tinham em casa. E também era uma forma de acolhê-las, porque às vezes as famílias tinham, mas não sabia se aquele objeto era ou não adequado, às vezes não tinha condições de procurar, pesquisar, não tinha tempo de se organizar para isso.” (Educadora de referência, informação verbal)

Considero esse último ponto trazido pela educadora em sua fala de extrema importância. Isso porque os kits eram também uma maneira de acolher as famílias, que já estavam sobrecarregadas com tantas demandas de casa e trabalho. Sendo assim, pensar e providenciar os materiais, além de organizar o ambiente para a proposta, eram mais demandas que, por vezes, as famílias não davam conta. Sendo assim, os kits revelam também uma escuta das necessidades das famílias, já que ter os materiais já separados já era uma forma de acolhê-las e reduzir a sobrecarga. Além disso, é importante dizer que os kits também se revelam como uma forma de escuta das crianças, já que foram pensados a partir dos interesses que elas revelaram durante o período presencial e não presencial. Assim,

“[...] tinha conexão também com elementos da Escola Meu Quintal, então a gente começou a colocar nos kits também brinquedos, objetos, botões, que faziam muito sentido para eles, então com certeza quando chegaram aqueles materiais para eles, eles se conectaram. Materiais de construção, os barquinhos. Então era um trabalho muito bonito de reconhecimento, então eu não só conheço o que você gosta, eu reconheço que você gosta e lhe trago, para que você permaneça nessa relação comigo, com os outros e com você mesmo e a sua pesquisa, com aquilo que você quer. Então eu acho que foi muito legal os kits, porque aproximou essa relação da escola e da casa, a gente tinha esses elementos de conexão, esses elementos não eram escolhidos de qualquer forma, a história que eu separava tinha um sentido, ela já tinha sido contada ou era uma história que trazia um contexto que explorava

o que a gente viveu durante todo esse tempo, o objeto que faria lembrar a escola só foi possível porque a gente escutou, a gente observou e documentou, registrou, e a pesquisa também de materiais do que era adequado ou não para aquela idade e do que fazia sentido para a pesquisa.” (Educadora de referência, informação verbal)

Essa fala completa o meu entendimento de que a escuta das crianças nas assembleias presenciais e não-presenciais reverberou em ações das educadoras tanto nos momentos síncronos das assembleias quanto no planejamento de estratégias como os kits. Para mim, essa fala revela a potência da escuta da educadora de referência, que está atenta aos sinais e indícios mais singelos e sempre parte dos interesses das crianças e do que elas viveram para pensar nas propostas. Essa questão que ela traz de não só *conhecer*, mas *reconhecer* o que a criança gosta e então mostrá-la isso através dos materiais enviados no kit é a escuta materializada em ação, compartilhada com a própria criança, para que esta veja que é verdadeiramente ouvida e valorizada e se sinta pertencente e atuante no próprio processo de aprendizagem.

Então, a partir de tudo o que foi dito, é possível dizer que as estratégias escolhidas para os momentos de assembleias virtuais com crianças de 1 a 3 anos tinham como principais objetivos manter e fortalecer os vínculos entre crianças–crianças e crianças–educadoras, além de dar continuidade ao processo de aprendizagem através de diversas linguagens. Além desses objetivos, surgiu um outro, talvez não previsto previamente, mas certamente presente: o fortalecimento de vínculos com a família.

A presença das famílias nos encontros era inevitável com crianças tão pequenas, que ainda estão no processo de desenvolvimento da sua autonomia. Essa participação se constituiu em um desafio, afinal as famílias também tinham demandas de trabalho e de casa para dar conta, e isso certamente foi um dos fatores que impactou nas ausências de algumas crianças nos momentos de assembleia do grupo. Ao mesmo tempo, com as famílias e crianças que puderam estar presentes, percebeu-se que a participação das famílias proporcionou aprendizados, trocas e relações potentes. Exemplo disso são falas e ações percebidas durante as assembleias, onde as crianças convocavam seus familiares para fazer junto e estes atuavam como apoio para que as crianças se entregassem ainda mais ao encontro e à proposta que estava sendo vivida pelo grupo. A educadora de referência relatou que

“[...] isso só aconteceu porque a gente teve um grupo de famílias que segurou a proposta mesmo, com vontade, então acho que uma das

vantagens foi essa coisa da gente ter criado um momento no espaço e tempo das famílias estarem juntas. Tipo assim, eram crianças de 1 a 3 anos, natural que tivesse um adulto por perto, mas essa coisa de convocar o adulto para fazer junto com elas, ou pelo menos de: “como eu posso estar num espaço observando a criança atuando, vivendo, experienciando, sem ser aquele adulto que interfere, ou que provoca, que faz perguntas interessantes, ou que lembra histórias e de repente cria um vínculo com a criança e tá alí contando suas histórias, suas memórias, uma brincadeira que também fazia quando era pequeno?” Então eu acho que uma vantagem foi a gente ter, com esse grupo de crianças, naquele contexto, a gente criar uma relação de confiança com as famílias de forma que elas também vivessem a experiência com as crianças.” (Educadora de referência, informação verbal)

Após a observação participante e ainda mais após esse relato da educadora na entrevista, fica claro para mim que a presença das famílias foi fundamental no maior envolvimento das crianças nas assembleias. Tendo em vista todos esses elementos supracitados sobre as assembleias virtuais para as crianças de 1 a 3 anos, adentramos agora com mais especificidade na metodologia desenvolvida nesta pesquisa para a observação do campo e análise das assembleias.

4. TU VENS CHEGANDO PRA BRINCAR NO MEU QUINTAL: O PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo é destinado à metodologia e apresenta, principalmente, a análise documental realizada a partir dos registros das assembleias não-presenciais de uma escola de Salvador inspirada na abordagem Reggio Emilia. Essa é uma pesquisa de natureza básica, ou seja, traz conhecimentos novos, porém sem intuito de uma aplicação prática específica, apesar de considerar que pode contribuir com subsídios teórico-práticos para educadores e instituições escolares. Além disso, a pesquisa tem uma abordagem qualitativa, entendendo que “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” (MINAYO, 2009, p. 21). Dessa forma, é uma pesquisa centrada na especificidade da instituição, dos sujeitos e das relações que se estabeleceram entre eles.

Além disso, é uma pesquisa de caráter exploratório, que se utilizou de pesquisa bibliográfica, já que parte da pesquisa foi “[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” (GIL, 2002, p. 44). Esse procedimento se deu no intuito de compreender a escuta das crianças e as assembleias na concepção da abordagem Reggio Emilia.

Somou-se a isso o procedimento de análise documental, tendo em vista que a pesquisa “[...] vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico[...].” (GIL, 2002, p. 45) Os documentos utilizados para análise foram obtidos a partir dos registros de uma observação participante, entendendo que a pesquisadora esteve “[...] em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, [...] modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente.” (MINAYO, 2009, p. 70). Como já citado anteriormente, apesar de não ter observado primeiramente com o olhar direcionado para a questão desta pesquisa, considera-se aqui uma observação participante porque a pesquisadora era estagiária do grupo em questão, sendo assim, participava dos encontros e fazia registros por meio de prints da tela, escrita e gravação por meio da plataforma *Google Meet*. Esses registros visavam a contribuir com o processo de documentação pedagógica do grupo – estratégia adotada pela abordagem Reggio Emilia. Posteriormente, pensando em compreender melhor os processos vividos em virtude do contexto atípico não-presencial, revisei os registros feitos – com um olhar

mais cuidadoso – e então parti para a análise dos momentos de assembleia não-presencial com crianças do grupo de 1 a 3 anos.

No que se refere às etapas da análise documental, primeiramente realizei a observação participante - nos moldes já citados anteriormente. Ao final do ano letivo, revisei as gravações e os registros escritos e transcritos das assembleias e a partir disso, com um novo olhar observador a partir da minha questão de pesquisa, pude fazer uma análise dos documentos registrados. Para isso, analisei 8 assembleias não-presenciais de um grupo de crianças de 1 a 3 anos, que ocorreram através de videochamadas por meio da plataforma *Google Meet*. Utilizei o recurso de gravação, prints da tela e anotações para registrar as assembleias através dessa plataforma para posterior análise. O intuito da análise documental foi compreender de que formas ocorreu a escuta de crianças tão pequenas nesse contexto não-presencial.

Além disso, ao longo da pesquisa, foi necessário compreender alguns aspectos que não estavam tão claros acerca das assembleias presenciais e não-presenciais. Por isso, realizou-se uma entrevista semiestruturada com a educadora de referência do grupo em questão. O roteiro de entrevista, que consta no anexo A, foi utilizado como referência, porém entendendo que a entrevista é “[...] uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado.” (SZYMANSKI, 2002, p. 12). Portanto, em alguns momentos, entendia-se a necessidade de extrapolar e/ou adaptar as perguntas do roteiro.

É importante dizer que todas as famílias e a educadora de referência autorizaram a utilização desses registros para a realização dessa pesquisa, por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os modelos utilizados constam nos anexos dessa pesquisa, mas os documentos preenchidos não foram anexados, para garantir o anonimato dos sujeitos envolvidos. Pensando também em garantir o anonimato da instituição, no termo em anexo o nome da escola foi substituído pelo nome fictício adotado nessa pesquisa: “Meu Quintal”.

Nos subtópicos a seguir, serão apresentados com mais profundidade a instituição e os sujeitos e a transcrição na íntegra das 8 assembleias observadas. No subtópico

seguinte, serão apresentadas as categorias de análise criadas, procurando responder à questão central da pesquisa.

4.1 AS ASSEMBLEIAS E OS SUJEITOS

Neste trabalho, optou-se por analisar 8 assembleias de um grupo das crianças de 1 a 3 anos da escola Meu Quintal. É preciso dizer que só foram observadas as assembleias do grupo, pois a participação das crianças de 1 a 3 anos nas assembleias gerais com todos os grupos era pouco expressiva. Isso porque as famílias optaram por participar quase sempre somente das assembleias de grupo, por entenderem que a assembleia geral com muitas crianças e educadores deixava as crianças confusas e dispersas, fator já citado anteriormente no final do capítulo anterior.

É importante dizer ainda que, no início do contexto não-presencial, o grupo era composto por 9 crianças. Durante o ano, algumas delas fizeram o trancamento da matrícula em virtude do contexto não-presencial, por isso as assembleias observadas ocorreram num período onde 6 crianças estavam matriculadas. Estas 6 permaneceram matriculadas até o final do ano letivo.

Vale dizer que, das 6 crianças matriculadas, nem todas participaram dos encontros síncronos. Algumas famílias e crianças optaram por não participar ou pouco participar dos encontros, por diversos motivos. Dentre eles, destaca-se: horário do sono das crianças; demandas de trabalho das famílias, que não conseguiam acompanhar as crianças nos encontros; opção da família por evitar as telas; e crianças que não queria participar do encontro pela tela. Mas, é preciso dizer que, mesmo com tantos empecilhos, as assembleias ocorreram e proporcionaram aprendizados, sorrisos, relações e trocas belíssimas, que valem ser analisadas e podem vir a ser fonte de inspiração para educadores e escolas, além de ser potentes no sentido de buscar respostas para a pergunta central desta pesquisa.

Para manter os sujeitos envolvidos anônimos, optou-se por dar nomes fictícios às crianças. Os nomes fictícios foram dados a partir de nomes de músicas, muitas delas presentes durante as assembleias presenciais e não-presenciais. Essa escolha se deu por conta da forte presença da música nos encontros, tanto presenciais quanto não-presenciais. Isso porque, desde o primeiro momento, as crianças demonstravam grande

interesse na linguagem musical, se expressando através de sons, cantando músicas e dançando a partir das músicas que as educadoras traziam.

Considerou-se também importante inserir a idade das crianças nesse trabalho por entender que a idade – dentre tantos outros fatores – pode influenciar nas formas de expressão das crianças. Ou seja, uma criança de 3 anos pode se expressar com mais frequência através da oralidade, enquanto uma criança de 1 ano que ainda não tem sua oralidade tão desenvolvida, pode escolher outras formas para se expressar com mais frequência. Isso não quer dizer de forma alguma que uma criança de 3 anos não possa se expressar através de outras linguagens e nem que uma criança de 1 ano não possa se expressar oralmente. Porém, entendemos que a idade é um elemento importante de se ter em vista quando vamos analisar uma documentação e refletir sobre o processo de desenvolvimento e aprendizado que as crianças estão vivendo. No caso dessa pesquisa, em que estamos pensando sobre as formas de escuta, se torna importante saber sobre a idade para refletir sobre as formas específicas de escuta de cada uma delas, pensando em sua individualidade. Vale dizer que essa idade é referente ao mês da primeira assembleia analisada (agosto), avançando, portanto, nos meses seguintes.

Sendo assim, apresento as crianças do grupo:

NOME	IDADE
Água Clara	1 ano e 5 meses
Alecrim Dourado	3 anos e 2 meses
Aquarela	2 anos e 2 meses
Borboletinha	2 anos e 2 meses
Dona Aranha	2 anos e 8 meses
Leãozinho	2 anos e 10 meses

Água Clara estava na sua primeira experiência na escola e era a mais nova do grupo, mas seu período de acolhimento foi feito com muita fluidez. Aos poucos, ela já se despedia com tranquilidade da sua família e ficava bem durante o dia com as crianças e educadoras do grupo. É importante abrir um parêntese para dizer que se chama esse período inicial de acolhimento – ao invés de adaptação – por entender que todos se acolhem, ao invés de a criança ter que se adaptar sozinha a algo que lhe é imposto. A primeira experiência escolar da criança exige um acolhimento mais cuidadoso, mas é importante também entender que as crianças que já estavam na escola também têm o seu tempo de acolhimento, por ter passado um tempo longe do convívio escolar, além de também conhecer novos educadores e crianças, nos quais deve ir adquirindo confiança aos poucos. Vale ainda dizer que esse período não tem um tempo definido, entendendo que cada criança e cada família tem o seu tempo. Escutar os interesses das crianças também ajuda nesse processo de acolhimento, para que ela se sinta pertencente. No caso de Água Clara, percebeu-se que ela era muito curiosa e gostava de explorar os espaços externos, então, percebendo isso, em diversos momentos as educadoras iam para esses espaços. No que diz respeito ao período não-presencial, sempre que estava acordada, ela estava presente nos encontros, mas algumas vezes coincidia com o seu horário do sono. Ela gostava muito de propostas que envolviam pintura e explorava muito a pintura do próprio corpo e do corpo de sua mãe. Além disso, gostava de brincar com bichos de pelúcia, com água, de ouvir música e imitar sons de animais, e gostava muito de explorar a natureza e as plantas de sua casa. Ela se comunicava muito através de olhares e gestos e alguns balbucios, que foram sendo desenvolvidos ao longo do ano.

Alecrim Dourado já estava em seu segundo ano na escola e tinha uma irmã mais velha na mesma escola, então já estava bem familiarizado com os ambientes e educadores. Geralmente, lidava muito bem com a saída de sua mãe e ficava tranquilo com as outras crianças e educadores no período presencial. No período não-presencial, participava dos encontros com o apoio de sua mãe ou de seu pai. Era uma criança muito esperta e foi perceptível como, ao longo dos encontros, foi desenvolvendo a sua oralidade, de forma que se utilizava muito dessa linguagem para expressar seus desejos e interesses. Ele quase sempre participava dos encontros síncronos, às vezes até sendo a única criança presente, e ainda assim se envolvia muito nas propostas. Gostava muito de brincar de esconde-esconde, de correr, de super-heróis, de músicas e instrumentos, de desenho, de brincadeiras com água e tinta e de ouvir histórias.

Aquarela também estava no seu segundo ano na escola e já estava familiarizada com os espaços. Às vezes no período presencial, se despedia com um pouco de relutância da mãe, mas logo depois ficava tranquila e se dava muito bem com os amigos e educadoras. Em meados do período não-presencial, ficou por um tempo na casa da avó e não entrava nos encontros síncronos, por opção da família para aproveitar o momento com a avó e o espaço externo da casa em que estava. Mas nos momentos em que estava presente, sempre se envolvia nas propostas. Ela gostava de brincar de esconde-esconde, de ouvir histórias e músicas, de desenhar e pintar, de brincar com água e se interessava bastante pelo jogo simbólico.

Borboletinha era uma criança que estava em sua primeira experiência escolar e estava passando por um processo delicado de acolhimento, pois a despedida de sua mãe era sempre um momento delicado. Ela criou uma conexão interessante com um balanço da escola, sendo este um dos lugares que apoiava no seu acolhimento. Ela não se relacionava tanto com as outras crianças, preferindo ficar mais de longe com uma educadora, observando. Gostava de propostas que envolviam água, pintura, música e jogo simbólico. Porém, no período não-presencial, sua mãe optou por não entrar nos encontros síncronos, por demandas pessoais. Dessa forma, as interações com essa criança se davam através de vídeos, mensagens e das Projeções e kits que eram enviados. A mãe dela sempre dava retornos através de mensagens pelo whatsapp, agradecia pelo carinho e relatava como a criança gostava dos materiais enviados nos kits. Borboletinha participou apenas de um encontro individual virtual com a educadora de referência no final do ano e elas fizeram uma proposta de pintura juntas.

Dona Aranha era uma criança que já estava no seu segundo ano na escola, então já estava familiarizada com os ambientes e durante o período presencial, teve um período de acolhimento muito tranquilo. Quando sua mãe se despedia para ir embora, Dona Aranha se despedia e logo retornava para brincar com os amigos. Era uma criança muito alegre e brincalhona e se relacionava muito bem com as educadoras e com as outras crianças. No período não-presencial, estava quase sempre presente, trazendo alegria e sorrisos. Ela convocava a sua mãe para participar junto nas propostas e era perceptível como elas se divertiam juntas, pois à medida em que realizavam as propostas, conversavam e riam. Dona Aranha gostava muito de brincar de esconde-esconde, de bola, de fazer caretas, de imitar, de músicas e de brincadeiras com água e com tinta.

Leãozinho era uma criança que estava no seu segundo ano na escola e já estava familiarizado com os espaços, mas exigia um pouco mais de atenção no momento de acolhimento por estar retornando à escola após as férias, para um grupo com educadoras novas e pelo fato de ser uma criança sensível. Percebia-se que ele necessitava de cuidado e atenção no momento em que a família se despedia para ir trabalhar, mas durante o dia ficava tranquilo e adorava brincar com os amigos. No período não-presencial, esteve presente mais no início do ano, pois depois que a sua mãe voltou a trabalhar, ela relatou que ficou mais complicado participar dos encontros junto com ele. Além disso, sua mãe revelou que às vezes ele resistia à entrada nos encontros, então ela preferia não forçar. Apesar disso, ele participou de algumas assembleias e nestas se envolveu bastante nas propostas. Ele gostava bastante de propostas que envolviam água, pintura, gostava bastante de pintar o próprio corpo e convocava sempre a sua mãe para participar junto.

De forma geral, as crianças desse grupo tinham uma conexão forte com a música. Todas as famílias, nos encontros iniciais com as educadoras, comentaram sobre a relação com a música. Esse fato, unido ao fato de a educadora de referência do grupo ser cantora, reverberou, na minha visão, em grupo muito musical. Também se expressavam muito através do corpo, característica dessa faixa etária. No período presencial, era um grupo do turno vespertino, então o acolhimento era feito a partir das 13:30, onde as crianças aos poucos iam chegando. Num primeiro momento, as famílias ficavam junto, para apoiar no processo de adaptação, mas ao longo dos dois primeiros meses, algumas famílias passaram a deixar as crianças e retornar somente no horário da saída, às 17:30.

Nesse período presencial, as crianças gostavam muito de estar no ambiente externo da varanda, então diversas propostas eram feitas nesse espaço. Além disso, gostavam também do espaço interno do escorrega e da casinha. No espaço de referência do grupo, gostavam de subir no mezanino e também exploravam os materiais dispostos nas estações pelas educadoras, como um espaço com um barco e conchas, um espaço com um banco com botões colados e outros soltos, uma estação de jogos simbólicos embaixo do mezanino, uma estação de construtividade com blocos, um espaço com um balanço, dentre outros. Algumas propostas também eram feitas com pequenos grupos no espaço do ateliê ou no espaço externo da varanda, onde geralmente ocorriam os encontros e oficinas. Nesses momentos, estavam presentes outros educadores: atelieristas, educadora de inglês, educador de corpo e movimento e oficinairo de circo. Chama-se educador de outras linguagens os educadores que são especialistas em alguma linguagem, como inglês

e educação física, e chama-se de oficinairo aqueles que realizam oficinas com as crianças – nesse caso, de circo. Os atelieristas eram um músico e uma artista plástica (para entender essa nomenclatura, consultar o anexo A). Nos momentos desses encontros, as crianças exploravam as mais diversas linguagens, como é possível ver nas figuras 4, 5 e 6.

FIGURA 4 - OFICINA DE CIRCO



Fonte: Arquivo pessoal do autor

FIGURA 5 - PROPOSTA DE COLAGEM NO ATELIÊ



Fonte: Arquivo pessoal do autor

FIGURA 6 - PROPOSTA DE PINTURA COM AQUARELA NO ATELIÊ



Fonte: Arquivo pessoal do autor

O planejamento desses momentos de chegada das crianças era feito através do diálogo entre as educadoras – principalmente a educadora de referência e a educadora

estagiária. A partir desse diálogo, era feita uma Projetação para a semana e o espaço era organizado antes de as crianças chegarem, pensando nas intencionalidades pedagógicas para aquela proposta. Quanto às educadoras de outras linguagens, elas pensavam em uma proposta para o encontro e dialogavam com a educadora de referência do grupo para organizar a proposta, pensando no entrelaçamento das linguagens. Por outro lado, no período não-presencial, os encontros síncronos do grupo passaram a acontecer nas segundas e quartas das 16:30 às 17h e os ambientes passaram a ser a casa de cada criança. Algumas casas possuíam varandas e/ou ambientes amplos, que permitiam que as crianças explorassem o corpo e realizassem as propostas com tranquilidade. Além disso, algumas propostas tiveram continuidade, como o esconde-esconde, onde as crianças descobriram as cortinas de suas casas como potentes esconderijos, a música teve presença marcante em todos os encontros, além das histórias, brincadeiras de imitar e propostas com água e tinta.

É importante dizer que as educadoras de outras linguagens continuaram participando nos encontros não-presenciais, tendo com frequência a presença da educadora de inglês e dos atelieristas. Na transcrição das assembleias, inclusive, que virá no tópico a seguir, fazemos referência às educadoras, que serão especificadas como “educadora de referência”, “educadora estagiária”, “educadora de inglês” e “educadora atelierista”. Isso porque, na abordagem Reggio Emilia, todos na escola são educadores, não restringindo esse papel somente à professora. Todos os adultos presentes na escola são educadores e educam de alguma forma, pois educar não é somente ensinar um conteúdo de matemática ou português, por exemplo, mas é apoiar a criança de alguma forma no processo de formação para a vida.

Vale estar atento para o fato de que a pesquisadora também era educadora estagiária nesse período, por isso está envolvida também no processo e nas interações. Isso justifica o fato de ter se desenvolvido nessa pesquisa uma observação participante (como já citado anteriormente, com a especificidade de ter sido uma observação primeiramente sem o olhar de pesquisadora e depois, revista através dos registros e, então, analisada). No tópico a seguir, traremos a transcrição completa das 8 assembleias escolhidas para análise.

4.2 AS ASSEMBLEIAS E SUAS HISTÓRIAS

Foram analisadas 8 assembleias, sendo as 4 primeiras no período de agosto a setembro de 2020 e as 4 seguintes no período de novembro a dezembro de 2020. Optou-se por analisar as assembleias em momentos diferentes do ano no intuito de perceber se houve mudanças nas estratégias de escuta das crianças ao longo do tempo - à medida em que as educadoras foram entendendo as melhores estratégias para crianças tão pequenas no contexto virtual - ou se a escuta das crianças permaneceu da mesma forma, demonstrando assim que as estratégias foram validadas e mantidas. Isso porque a questão central desta pesquisa é: Quais as formas de escuta das crianças de 1 a 3 anos nos momentos de assembleia sob a referência da abordagem Reggio Emilia no contexto não-presencial?

Como já dito anteriormente, no momento anterior à pesquisa, realizei o registro dos encontros através de gravações dos encontros pela plataforma *Google Meet*, prints da tela, e anotações pessoais sobre o ocorrido, visando a documentação pedagógica. Enquanto registrava, eu participava junto dos encontros e interagia com as crianças e famílias, por ser educadora estagiária do grupo. Posteriormente, rememorei as gravações e anotações, fiz a transcrição completa das assembleias selecionadas e, com um novo olhar de pesquisadora, me pus a analisar as assembleias. A seguir, serão apresentadas as 8 assembleias transcritas na íntegra, começando sempre pelas pessoas presentes e então a descrição do que está sendo feito, seguido pelo diálogo com as crianças e famílias. Esse momento é somente descritivo, visando contextualizar para o leitor o que ocorreu em cada assembleia. Então, após as transcrições, virá um subtópico intitulado “A ESCUTA DAS ASSEMBLEIAS”, onde adentraremos na análise das assembleias a partir das categorias criadas.

Antes, porém, é preciso dizer que o nome de cada assembleia foi escolhido a partir da fala de alguma criança durante o momento daquela assembleia, pensando em valorizar a escuta das crianças em todos os aspectos possíveis dessa pesquisa. Além disso, é importante dizer que, durante a transcrição, os nomes das crianças foram trocados pelos nomes fictícios, inclusive em alguns momentos onde as educadoras chamam a criança pelo nome, para garantir o anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A seguir, será apresentada a transcrição de cada assembleia, de forma seguida e com poucos comentários, deixando, portanto, a análise para o subtópico seguinte.

ASSEMBLEIA 1: É COLORIDA!

Presentes: Educadora de referência, educadora estagiária, educadora de inglês, Alecrim Dourado e Dona Aranha.

A educadora de inglês conta a história “Does a kangaroo have a mother, too?”, de Eric Carle, que trata de animais que têm mães. Um deles era um urso e ela mostra a imagem para as crianças verem.

Alecrim Dourado: “O urso! O urso tem garras!”

Educadora de inglês: “Isso mesmo, a bear!”

Educadora de inglês: “Giraffe!” (mostrando a imagem de uma girafa)

Alecrim Dourado: “A girafa!”

Educadora de inglês: “Isso mesmo, Alecrim Dourado! A giraffe!”

Educadora de inglês (apontando para a imagem do livro): “Baby penguin”

Alecrim Dourado: “É o pinguim bebê!”

Educadora de inglês: “E aqui é a mommy dele!”

Alecrim Dourado: “Mommy é mãe!”

Durante a leitura, Alecrim Dourado interage bastante com a educadora e as imagens mostradas e parece muito interessado. Finalizada a história, a educadora de referência traz como proposta conhecer um pouco das lagoas do Rio Grande do Norte, estado que estava sendo explorado para o Lanche Temático⁶. A educadora mostra uma imagem que ela havia selecionado previamente, como é possível observar na Figura 7.

⁶ A escola tem Almoços ou Lanches Temáticos onde, uma vez por mês, as crianças da Educação Infantil escolhem um estado do Brasil e as crianças do Ensino Fundamental escolhem um país do mundo para conhecerem sobre a cultura, culinária típica, fauna e flora, músicas, costumes, localização geográfica, etc. Dessa forma, as crianças têm acesso a diversos conhecimentos de uma forma lúdica e cada educador pensa em propostas levando em conta a faixa etária e os interesses das crianças daquele grupo.

FIGURA 7- IMAGEM DE LAGOA DO RIO GRANDE DO NORTE APRESENTADA PELA EDUCADORA DE REFERÊNCIA



FONTE: <https://br.pinterest.com/pin/477029785509003078/>

Educadora de referência: “Que cor é essa água?”

Alecrim Dourado: “É colorida.”

Educadora de referência: “É verdade, é colorida!”

A educadora propõe em seguida que cada um tentasse fazer tons da lagoa com água e o que tivessem para colorir: tinta guache, corante, especiarias. Ela já havia pedido anteriormente no grupo para as famílias separarem os materiais, então as crianças já entraram no encontro com os materiais organizados. Como exemplo, mostro o meu que fiz usando cúrcuma e a educadora de referência mostra para eles um tom que ela fez usando café, como é possível ver na Figura 8.

FIGURA 8 - EDUCADORA DE REFERÊNCIA MISTURANDO ÁGUA E CAFÉ PARA CRIAR TONALIDADES DA ÁGUA



FONTE: Arquivo do autor

Dona Aranha e sua mãe se envolvem muito na proposta, e enquanto conversam, vão misturando as cores, como é possível ver na Figura 9. Elas se divertem nesse processo.

FIGURA 9 - DONA ARANHA E SUA MÃE FAZENDO TONALIDADES DA ÁGUA USANDO CORANTE



FONTE: Arquivo do autor

Dona Aranha: “Agora vou fazer amarelo!”

Ela adiciona o corante e diz:

Dona Aranha: “Agora ficou laranja!”

Alecrim Dourado e seu pai também estão misturando as cores em sua casa e Alecrim Dourado vai falando:

Alecrim Dourado: “Essa é amarela! Essa é azul!”

As crianças se divertem descobrindo o que acontece quando misturam uma cor com a outra e finalizamos a assembleia para elas continuarem brincando com as famílias.

Ao final do encontro, o pai de Alecrim Dourado envia uma mensagem no grupo de WhatsApp: “Alecrim Dourado pediu pra misturar a água amarela com a azul pra ver como ficava... E descobriu uma lagoa verde! ”

Percebemos nesta assembleia um grande envolvimento das famílias presentes, que se divertem e fazem a proposta junto com as crianças. É perceptível como as crianças se envolvem ainda mais quando os adultos estão verdadeiramente presentes e envolvidos.

Após entender que a intencionalidade pedagógica já havia sido alcançada e as crianças estavam brincando e explorando as diferentes tonalidades da água com as suas famílias, a educadora encerra o encontro pela tela, para que possam se entregar ainda mais à relação presencial que estão vivendo, cada um em sua casa.

ASSEMBLEIA 2: FICOU PRETO!

Presentes: Educadora de referência, educadora estagiária, educadora de inglês, Dona Aranha, Alecrim Dourado e Água Clara.

A educadora de inglês começa lendo a história “Little Bea” e as crianças se interessam muito. Alecrim Dourado ainda está sonolento, pois estava dormindo antes do encontro, mas presta atenção na história.

A proposta seguinte faz relação com o estado do Brasil que as crianças estavam investigando neste mês: o Rio Grande do Norte. A educadora de referência mostra algumas imagens de garrafinhas de areia colorida, arte típica do Rio Grande do Norte, e propõe que as crianças façam durante a assembleia. É importante dizer que os materiais já haviam sido solicitados para as famílias anteriormente.

Dona Aranha e sua mãe pegam areia, corante e água e começam a fazer misturas.

Dona Aranha: “Mamãe, você bota azul aqui e eu boto vermelho aqui e aqui”

Mãe de Dona Aranha: “Que cor a gente vai achar se misturar?”

Dona Aranha: “Ficou preto!”

Enquanto isso, Água Clara e sua mãe também usam corante para colorir a areia. Água Clara está muito envolvida com a tinta e explora a pintura em diversas partes do seu corpo.

Depois que as famílias e crianças finalizam a proposta, a educadora de referência orienta que as famílias esperem a areia secar e então montem suas garrafinhas de areia e então nos despedimos e encerramos a assembleia.

ASSEMBLEIA 3: A MÁGICA DO ARCO-ÍRIS

Presentes: Educadora de referência, educadora estagiária, educadora de inglês, Alecrim Dourado

A educadora de inglês começa mostrando imagens de animais. Alecrim Dourado vai vendo as imagens e falando os nomes dos animais e a educadora de inglês vai completando dizendo os nomes em inglês.

Alecrim Dourado: “Um elefante!”

Educadora de inglês: “Yes, an elephant”

Alecrim Dourado: “Borboletas!”

Educadora de inglês: “Butterflies!”

Alecrim Dourado: “Tartarugas”

Educadora de inglês: “Turtles”

Alecrim Dourado (imitando): “Eu sou uma tartaruga”

Educadora de referência: “Eles têm mãos?”

Alecrim Dourado: “Tem patinhas”

Educadora de referência: “Quantas patinhas eles têm? Uma, duas, três e depois?”

Alecrim Dourado: “Depois do três vem quatro”

Educadora de inglês: “One, two, three, four” (Alecrim Dourado repete em seguida)

A educadora de inglês continua mostrando as imagens.

Alecrim Dourado: “É o sapo, weber”

Alecrim Dourado: “É ovelha! BÉEE!”

Educadora de inglês: “A mommy sheep”

Educadora de referência: “A mãe!”

Alecrim Dourado: “E os bebês!”

Após as imagens, a educadora de referência pede que o pai de Alecrim Dourado pegue as imagens dos animais da escola Meu Quintal, que ela havia enviado nos kits para as crianças.

Educadora de referência: “Eu to com muita saudade da [escola], e você?”

Alecrim Dourado: “Eu também tô”

Educadora de referência (sobre as imagens dos animais): “Você quer desenhar qual?” Alecrim Dourado: “Esse”

Educadora de referência: “A girafa?”

Educadora de inglês: “Giraffe?”

Alecrim Dourado: “É, a girafa! Eu vou brincar com uma girafa muito gigante!”

O pai de Alecrim Dourado o ajuda colocando um papel transparente por cima da imagem, para que ele possa desenhar. Alecrim Dourado começa a desenhar por cima da imagem, porém sem fazer o decalque da imagem.

Educadora de referência: “O que você vai fazer na girafa?”

Alecrim Dourado: “O arco-íris. A mágica do arco-íris aqui do lado da girafa”

Alecrim Dourado: “To desenhando uma girafa escura, pai”

Ele diz isso porque estava usando uma caneta hidrográfica preta, como é possível ver na Figura 10.

FIGURA 10 - DESENHO DE ALECRIM DOURADO



FONTE: Arquivo do autor

Depois de um tempo, ele reflete que a cor escura se assemelha a um super-herói que ele gosta muito.

Alecrim Dourado: “A girafa vai virar o Batman. Mas não tem capa não.”

Educadora de referência: “Lembra que a gente dava comida pra girafa?”

Alecrim Dourado (enquanto está fazendo várias bolinhas no desenho): “Eu to fazendo a comida dela”

Alecrim Dourado: “Aqui é a bomba da girafa”

Alecrim Dourado: “Essa girafa não morde não, é de brinquedo, não é?”

Pai de Alecrim Dourado: “É, filho”

Depois que desenha por cima da imagem, Alecrim Dourado decide fazer o seu próprio desenho de uma girafa em outro papel, como é possível ver na Figura 11.

FIGURA 11 - DESENHO DA GIRAFA AZUL DE ALECRIM DOURADO



FONTE: Arquivo do autor.

Alecrim Dourado: “Essa é a girafa azul”

Após Alecrim Dourado nos mostrar o seu desenho, nos despedimos e encerramos a assembleia.

ASSEMBLEIA 4: EU TÔ BRINCANDO DE ÁGUA!

Presentes: Educadora de referência, educadora estagiária, Aquarela, Leãozinho, Dona Aranha, Alecrim Dourado

Nesse dia, foi pedido que as crianças e famílias trouxessem para o encontro bacias e utensílios feitos de diversos materiais.

Logo no início da assembleia, Leãozinho e Aquarela experimentam fazer sons com bacias de metal. Depois, Leãozinho fala com sua mãe:

Leãozinho: “Mãe, eu quero botar água”

Eles pegam água e retornam e Leãozinho experimenta transferir do balde para a bacia.

Leãozinho: “Mamãe, eu to botando água!”

Leãozinho experimenta transferir a água de um recipiente para outro repetidas vezes, para recipientes grandes e pequenos, como pode-se observar na Figura 12.

FIGURA 12 - LEÃOZINHO TRANSFERINDO ÁGUA DOS BALDES



FONTE: Arquivo do autor

Leãozinho: “Mãe, eu molhei um pouquinho o seu pé!”

Mãe de Leãozinho: “Ui, tá frio, parecendo a água do Capão!”

Depois, Leãozinho experimenta jogar a água no chão e fala: “Eu to lavando”.

Enquanto isso, Aquarela também tem uma bacia com água e acrescenta um peixe de brinquedo e uma colher de plástico.

Aquarela: “Eu to brincando de água, tô pegando peixinho. Eu to mexendo”

Dona Aranha e sua mãe experimentam a água de uma outra forma: Dona Aranha está dentro do chuveiro com uma bacia de plástico, um recipiente menor de plástico e uma caneca de alumínio. Ela experimenta pegar a água que cai do chuveiro com os recipientes e se diverte muito.

Enquanto isso, a educadora de referência coloca um vídeo do grupo musical Uakti “Música para um antigo Tempo Grego”, onde eles utilizam uma escultura sonora com sons da água caindo. O som muda a depender da altura que o cano vai sendo colocado em relação à água que cai, como pode-se ver na Figura 13.

FIGURA 13- PRINT DO VÍDEO “MÚSICA PARA UM ANTIGO TEMPO GREGO”



FONTE :<https://www.youtube.com/watch?v=y3Biks6dooo>

A educadora de referência interfere pouco, às vezes chamando atenção para o que alguma criança está fazendo, o que despertava o olhar de curiosidade de outra criança para ver o que o amigo estava fazendo. Porém, na maior parte do tempo, a educadora fica ouvindo cada criança em relação com suas famílias.

Quase no final da assembleia, Alecrim Dourado entra no encontro e está pulando no sofá. As outras crianças, se interessam por esse movimento e também começam a pular nos sofás de suas casas, finalizando o encontro nesta energia e conexão. Após as crianças se acalmarem, a educadora de referência se despede e finaliza a assembleia.

ASSEMBLEIA 5: A FLOR DO CAMPO É O ALECRIM

Presentes: Educadora de referência, educadora estagiária, Alecrim Dourado

Alecrim Dourado entra na assembleia tocando um pandeiro e a educadora de referência pega um pandeiro em sua casa também para acompanhá-lo. Depois que tocam um pouco juntos, Alecrim Dourado decide experimentar outros instrumentos em sua casa: uma maraca, um xilofone, uma flauta e um tambor.

Quando toca a flauta, Alecrim Dourado começa só soprando, então sua mãe sugere:

Mãe de Alecrim Dourado: “Coloca o dedo no burquinho.”

Alecrim Dourado: “No burquinho aqui?”

Mãe de Alecrim Dourado: “É, e toca”

Ele experimenta fazer o que a mãe falou.

Educadora de referência: “Ele tem muito burquinho? ”

Alecrim Dourado (mostrando a flauta para a educadora na câmera): “Tem, aqui ó”

Educadora de referência: “E se você colocar o dedo no último burquinho o som vai ser igual?”

Alecrim Dourado (colocando o dedo no último buraco): “Esse?”

Então, ele faz a flauta de espada e diz: “Olha!” E finge que está numa batalha desferindo vários golpes com a sua espada-flauta.

Alecrim Dourado: “É o ninja”

Educadora de referência: “Um ninja flautista? Não conheço, só Alecrim Dourado!”

Educadora de referência: Depois de um tempo, a educadora diz “Eu vou começar a cantar umas músicas, você me acompanha? Você toca junto comigo?”

Alecrim Dourado (e começa a tocar com a flauta): “Eu vou tocar a música do Batman”

A educadora de referência pega um chocalho para acompanhá-lo.

Depois que ele acaba de tocar, a educadora toca a música do Batman no pandeiro enquanto também faz o ritmo da música com a boca.

Educadora de Referência: “Olha, vou começar a cantar, acho que essa você conhece”

Ela canta a música “Jacaré Poiô”, então Alecrim Dourado pega um jacaré de madeira em sua casa.

Depois, ele pega um pinóquio de madeira, que desmonta as peças para depois encaixar.

Ele tira todas as peças e, quando vai encaixar novamente, sua mãe fala:

Mãe de Alecrim Dourado: “Tem que ser o grande primeiro, né?!”

Alecrim Dourado (e vai colocando as peças com o apoio de sua mãe): “O grande primeiro? Agora o pequeno. A cabeça é aqui.”

Educadora de referência: “E agora? Eu já sei, vem o chapéu!”

Alecrim Dourado: “É, o chapéu é vermelho”

Educadora de referência: “Muito lindo e divertido ele”

A educadora de referência me pergunta se eu tenho alguma brincadeira para sugerir para esse momento. Sugiro uma brincadeira que ele gostou muito em uma assembleia anterior, que é “Reizinho mandão” e pergunto se ele quer brincar.

Alecrim Dourado: “Eu quero!”

Como ele estava segurando um boneco do Homem-Aranha, eu digo: “mas pode ser também o Homem-Aranha Mandou”

Alecrim Dourado (que estava com a fantasia do Batman): “E o Batman também, né?!”

Educadora estagiária: “É, então o Batman e o Homem-Aranha mandaram a gente pular! ”

Todos pulamos juntos.

Alecrim Dourado: “Pula!”

Educadora de referência: “To pulando!”

Educadora estagiária: “Agora o Batman e o Homem-Aranha mandaram a gente rodar! ”

E todos rodamos juntos.

Educadora estagiária: “O que será que o Batman e o Homem-Aranha vão mandar a gente fazer agora?”

Alecrim Dourado: “Eu vou chamar o Homem-Aranha para ele soltar a teia dele”

Então todos nós imitamos o Homem-Aranha soltando teia.

Alecrim Dourado: “Agora correr!”

Educadora estagiária: Agora eles mandaram a gente fazer uma careta!”

Alecrim Dourado: “Agora pular bem alto!”

Alecrim Dourado (pegando seu boneco do Homem-Aranha): “Agora a gente vai brincar de boneco”

Então, pego um boneco do Homem-Aranha que eu tinha em casa e mostro para ele.

Educadora estagiária: “Olha, eu tenho um pequeno, é o filho e o seu é o pai”

Alecrim Dourado: “Mas o neném ficou machucado”

Educadora de referência: “Tá machucado? E agora? Tem que levar ele pra onde?”

Alecrim Dourado: “Não sei... eu também tenho um grande”

Educadora estagiária: “Eu vou colocar ele deitado aqui para ver se ele melhora”

Alecrim Dourado: “Eu também vou cuidar do grande”

Educadora estagiária: “Ele também está doente?”

Alecrim Dourado: “É...”

Educadora de referência: “Ele podia descansar um pouquinho para melhorar, não é verdade?”

Então, ela começa a cantar uma música: “Estava dormindo quando a pulga me mordeu... Olha como ela pula, olha como saltita, que pulga danada, ela logo se agita...”

Alecrim Dourado pega sua flauta, coloca embaixo das pernas, faz de cavalo e sai saltitando.

Educadora de referência: “Vamos cantar a música da peneira? Vamos fazer a peneira com a mão! No balanço da peneira, eu vou peneirar...”

Depois, a educadora conta para Alecrim Dourado que ela aprendeu com outra educadora uma brincadeira nova, típica do Rio Grande do Norte, de nome “Laranja madura”.

“Quanta laranja madura menino

Que cor são elas

Elas são verdes e amarelas (2x)

Se vira, [Alecrim Dourado]

Da cor de canela”

A educadora estagiária e Alecrim Dourado viram enquanto ela canta.

Alecrim Dourado então pega seu brinquedo de pescar peixe. Enquanto ele brinca, a educadora canta “Peixe vivo”.

Depois que a brincadeira acaba, a educadora lhe pergunta que música ele quer cantar para se despedirem.

Alecrim Dourado: “Alecrim, alecrim dourado... foi meu amor que me disse assim, que a flor do campo é o Alecrim...”

Então, a educadora de referência continua cantando a música “Alecrim Dourado” e, após finalizar, nos despedimos e encerramos a assembleia.

ASSEMBLEIA 6: O QUE É ISSO?

Presentes: Educadora de referência, educadora estagiária, Alecrim Dourado, Dona Aranha

Começamos a assembleia com Dona Aranha e sua mãe montando a árvore de natal em sua casa. Alecrim Dourado mostra seu cachorro Paçoca e Dona Aranha parece bem interessada. Acolho os movimentos espontâneos de cada criança, compartilhando o que fazem em suas casas.

Alecrim Dourado traz uma bola. Logo, Dona Aranha pega uma também. Eu também pego uma bola, e vamos brincando de jogar em vários lugares do corpo. Alecrim Dourado joga a bola para mim e eu finjo que bate na minha testa

Educadora estagiária: “Na minha testa!”

Alecrim Dourado (e joga em sua própria testa para experimentar): “Na testa!”

A educadora de referência chega e também pega uma bola para brincar conosco.

Como a proposta do dia era brincar com luz e sombra, conecto a brincadeira de bola, pego uma lanterna e mostro a sombra da minha bola.

Alecrim Dourado: “A sua não é uma bola, é um balão”

Educadora estagiária: “É verdade!”

A educadora de referência coloca a bola atrás de um suporte de teatro de sombras, deixando só a sombra da bola aparecer.

Alecrim Dourado: “O que é isso?”

Mãe de Alecrim Dourado: “É a sombra, né?”

Alecrim Dourado: “É... a sombra...”

A educadora de referência vai colocando vários objetos, um por vez e as crianças vão tentando adivinhar o que é.

Alecrim Dourado: “Eu acho que é um gato”

Dona Aranha: “Uma girafa”

Ela vai mostrando outros objetos na sombra

Alecrim Dourado: “É um passarinho! É o sol! É uma estrelinha! A lua!”

Depois, a educadora mostra quais objetos eram por trás das sombras. Um deles era uma concha, elemento que estava presente na sala de referência da escola das crianças. Ela começa a cantar a música “O Anel”.

“Perdi meu anel no mar

Não pude mais encontrar

E o mar me trouxe a concha

De presente pra me dar...”

Então, ela mostra o passarinho e canta a música “Sabiá lá na gaiola”

“Sabiá lá na gaiola

fez um buraquinho

Voou, voou, voou, voou

E a menina que gostava

Tanto do bichinho

Chorou, chorou, chorou, chorou

Sabiá fugiu pro terreiro

Foi cantar no abacateiro

E a menina vive a chamar

Vem cá sabiá, vem cá”

Em seguida, as crianças compartilham elementos e brinquedos de suas casas.

Para nos despedirmos, a educadora faz um teatro de sombras cantando a música “Canto de um povo de um lugar”

“Todo dia o sol levanta

E a gente canta

Ao sol de todo dia

Fim da tarde a terra cora

E a gente chora

Porque finda a tarde

Quando a noite a lua mansa

E a gente dança

Venerando a noite”

Após cantar essa última música, nos despedimos e encerramos a assembleia.

ASSEMBLEIA 7: É PEQUENININHA!

Presentes: Educadora de referência, educadora estagiária, educadora de inglês, Água Clara, Alecrim Dourado.

A educadora de inglês começa lendo o livro “Moo, baa, la la la”, de Sandra Bounton, e faz o som de cada um. Água Clara vai imitando os sons. A educadora de inglês lê mais uma história para as crianças. Depois, Água Clara traz um leão e um elefante de pelúcia para mostrar. Alecrim Dourado nos mostra a sua lanterna e fica muito empolgado, querendo iluminar todas as coisas.

Alecrim Dourado: “Eu vou colocar a luz aqui nessa estrela grandona”

A educadora de referência começa a cantar a música “Estrela miúda”.

“Estrela miúda que alumeia o mar

Alumiar terra e mar

Pra meu bem vem me buscar

Há mais de mês que ela não

Que ela não vem me olhar”

Água Clara dança com seu elefante e Alecrim Dourado dança fazendo luz com sua lanterna e em um momento fica tonto e senta no chão.

Alecrim Dourado: “Eu caí”

Educadora de referência: “Você caiu do coqueiro?”

Alecrim Dourado: “Não, eu caí de tanto rodar”

A educadora começa a cantar “Deu cupim no coqueiro”

“Deu cupim no coqueiro, o coqueiro não morreu (2x)

Os coquim ficaram verde, mas ninguém colheu

Na hora de pegar o coco, quem pega coco sou eu (2x)

Sobe no coco

Tira o coco

Pega o toco

Quebra o coco

Abre o coco

Pra gente coco comer (4x)”

Alecrim Dourado vê que a pilha da sua lanterna está ficando fraca e tira para ver por dentro. É uma pilha D. Digo a ele que tenho uma pequena, e mostro uma pilha AA.

Alecrim Dourado: “É pequenininha!”

Enquanto isso, Água Clara coloca seus bichos de pelúcia para dormir na rede. Água Clara também parece estar com sono, começa a chorar um pouco, acolhemos esse sinal que ela nos revela, nos despedimos e encerramos a assembleia.

ASSEMBLEIA 8: VOU MISTURAR A AREIA!

Presentes: Educadora de referência, educadora atelierista, educadora estagiária, Água Clara, Dona Aranha, Leãozinho.

Anteriormente, foi pedido que as famílias separassem a pedra, os tons de terra coletados pela educadora em Lençóis e o pincel. Todos esses materiais haviam sido enviados nos kits para as crianças.

Enquanto produzem, a educadora canta baixinho a música “Pedra Miudinha”.

“Pedrinha miudinha de Aruanda ê

Lajedo tão grande

Pedrinha de Aruanda ê...”

As crianças e famílias vão dialogando entre si enquanto produzem.

A educadora também canta “Na beira do rio tem a mata”

“Na beira do rio tem a mata

onde mora a passarada.

Canta sabiá, canta sabiá

a seis horas da manhã e da noite

toca o sino da igreja...”

Educadora de referência: “Sabe quem gosta dessa música? [Leãozinho], e a gente cantou junto na beira do rio, lá no Rio Serrano, em Lençóis. A gente desenhou na pedra, você lembra?”

A atelierista propõe que as crianças utilizem os diversos tons de terra e um pouquinho de água para pintar na pedra.

Leãozinho: “Vou misturar a areia. Tem laranja e cinza”

Educadora de referência: “Se você colocar um pouquinho de água na areia, ela vai virar uma pastinha e você vai conseguir pintar”

Educadora atelierista: “Vai virar tinta”

A mãe de Leãozinho o ajuda nisso. Depois, ele começa a pintar e diz:

Leãozinho: “To fazendo uma bola de fogo. Tá virando um cookie. E depois vai virar um pirulito”

Enquanto isso, as outras crianças produzem junto com as suas famílias. Água Clara e sua mãe começam a pintar a pedra, mas logo Água Clara demonstra um interesse maior na pintura corporal e pinta a mão e o pé de sua mãe.

Educadora de referência: “Parece que Água Clara está interessada em pintar o corpo, não é?”

Mãe de Água Clara: “É, pois é” (diz rindo e depois continua na relação com sua filha)

Dona Aranha não está interessada em pintar nesse dia e, por isso, explora a construção com as pedras, colocando uma em cima da outra. Ela e sua mãe também exploram brinquedos e outros elementos de casa.

Enquanto as crianças produzem, vão comentando com as famílias e as educadoras também participam do diálogo, fazendo algum comentário.

Depois, a educadora de referência canta uma música calma para apoiar no ambiente calmo de produção.

“Água clara

Cristalina

Vem molhar minha menina

Eu sou feito de água doce
Cachoeira quem me trouxe
E antes q'eu me torne mar
Vem correndo se banhar..."

Quando as crianças finalizam as produções, a educadora canta novamente a música "Na beira do rio tem a mata" para nos despedirmos e depois encerramos a assembleia.

4.3 A ESCUTA DAS ASSEMBLEIAS

A partir da escuta dessas assembleias, foram formuladas categorias de análise, pensando em responder à questão central deste trabalho: Quais as formas de escuta das crianças de 1 a 3 anos nos momentos de assembleia sob a referência da abordagem Reggio Emilia no contexto não-presencial? Assim, as 8(oito) assembleias foram analisadas e, a partir disso, foram formuladas quatro categorias de análise: 1.Escuta corporal; 2.Escuta oral; 3.Escuta plástica; 4.Escuta musical. Dessa maneira, as categorias foram pensadas a partir do que pude perceber com relação às formas como as crianças foram escutadas durante os momentos de assembleia não-presenciais.

Vale ressaltar que foram estabelecidas essas quatro categorias, pensando em deixar claro para o leitor as formas de escuta percebidas. Porém, é importante também dizer que as categorias se entrelaçam e se inter-relacionam a todo momento, visto que a criança se expressa através de várias linguagens ao mesmo tempo. Sendo assim, a escuta para ser potente e sensível, deve ser uma escuta de todas as linguagens percebidas pelas educadoras. É preciso ainda elucidar a relação que existe entre a escuta e as linguagens. As crianças se expressam através de diversas linguagens, porém o fato de ela expressar não necessariamente garante a escuta. Dessa forma, entendo que para passar de uma linguagem pela qual a criança se expressa para uma escuta verdadeira, é necessário que uma ação possa ser praticada em virtude da escuta. Ou seja, podemos perceber que as educadoras escutam a criança quando alguma fala, gesto, expressão da criança se transforma em uma ação de quem pode escutá-la. Exemplo disso se dá na assembleia 7 "É PEQUENININHA", quando a educadora de referência percebe a inquietação de Água Clara, escuta esse sinal e isso reverbera em uma ação, que é a finalização da assembleia.

Dessa forma, pode-se dizer que ocorre escuta quando a educadora dá um sentido para o que escuta.

É preciso dizer ainda que, durante a discussão sobre as categorias de análise, trarei algumas falas da educadora de referência que surgiram durante a entrevista, para relacionar e ilustrar as informações que trago. Isso porque, depois de fazer a entrevista, percebi que algumas respostas dela aprofundavam as respostas encontradas para as minhas perguntas. Dessa forma, considereei significativo trazer as falas em alguns momentos da análise.

Vale dizer também que, após formular as categorias, compartilhei a minha percepção com a educadora de referência e, em seguida, perguntei a opinião dela sobre as linguagens mais presentes nas assembleias não-presenciais e ela trouxe a sua percepção:

“Eu concordo. As crianças de 3 anos estavam vivendo a consolidação dessa linguagem oral, então eu acho que foi muito massa a gente ter explorado isso, ver por exemplo Alecrim Dourado no início como se comunicava e no final como começou a se comunicar, declarando o que queria, colocando as palavras no contexto certo, explorando as palavras, não tinha vergonha, não tinha medo de falar. Aquarela também viveu isso, então a gente percebia como chegou a fala e de como termina. E estava o tempo todo explorando que elas falassem e falando com elas também. A obrigação da gente ser muito articulada também, para que a linguagem chegasse de forma muito clara, o que a gente estava falando e não tivesse dúvida. A música né, porque isso era uma pesquisa que eu tinha também enquanto educadora, e como isso foi criando as relações de afeto, então as canções de ninar que a gente mandou, o musical como a gente encontrou conexão com as pesquisas das crianças, as lives de brincadeira e de música, então foi aprofundando. [...] e foi assim o tempo inteiro, inclusive presencialmente a gente se acolhia com música, cantava, eu me aproximava cantando das crianças, propunha canções para a gente estar junto, isso continua nos primeiros encontros virtuais, depois com as lives, e depois nos nossos encontros a gente até compôs uma canção juntos pro nosso musical. Então essa linguagem não podia ficar de fora, e não podia ser feita de qualquer forma, ela estava dentro da pesquisa.” (Educadora de referência, informação verbal)

Em outros momentos da entrevista, a educadora também comenta sobre a escuta corporal quando diz que “a criança é corpo, é movimento, é expressão” e que as crianças desse grupo específico “são muito do corpo e movimento”. Além disso, trata da escuta plástica, quando diz: “a gente percebeu que as crianças gostavam muito de desenhar quando a gente tava conversando”. A partir dessas falas, entendo que as formas de escuta percebidas por mim estão em consonância também com a percepção da educadora de

referência do grupo em questão. A seguir, conceituo cada uma dessas categorias de análise.

1. Categoria Escuta Corporal

Essa categoria diz respeito aos momentos em que se percebe que a escuta das crianças do grupo se dá por meio da linguagem corporal delas. Portanto, essa categoria assume os momentos que revelam que os gestos, expressões, brincadeiras, e ações que envolveram o corpo das crianças, foram escutados verdadeiramente. Isso aparece, por exemplo, na assembleia 8 “VOU MISTURAR A AREIA! ”, quando Água Clara, na proposta de pintura da pedra, começa a explorar a pintura corporal. A partir disso, sua mãe e a educadora de referência acolhem esse movimento espontâneo, escutam seu interesse e a deixam livre para explorá-lo. Dessa forma, mesmo não sendo a proposta prevista inicialmente, as educadoras escutam o corpo de Água Clara, que ainda utiliza pouco a linguagem oral para se expressar. Escutar a linguagem corporal de Água Clara permite que as educadoras reflitam sobre o que ela está investigando. Será que ela estaria investigando o próprio corpo e o corpo da sua mãe? Se esse fosse o caso, acolher esse movimento – ao invés de impedir e forçá-la a voltar à proposta inicial – talvez pudesse contribuir para a sua compreensão do “eu” e do “outro”. Escutar as investigações e interesses espontâneos das crianças permite que as educadoras compreendam melhor as crianças e a partir disso, podem pensar em novas propostas que contemplem os seus interesses genuínos.

Em outro momento, a escuta corporal aparece na assembleia 4 “EU TÔ BRINCANDO DE ÁGUA! ”, quando é proposta a experimentação da água. A escolha da proposta por si só já diz de uma escuta das crianças, que no período presencial iniciaram uma investigação sobre a água. A partir disso, a educadora de referência pensa em formas de aprofundar essa investigação e pensa em uma maneira de todos fazerem ao mesmo tempo, mas cada um em sua casa. Sobre isso, ela diz:

“[...] a gente foi trazendo essa pesquisa dessa transformação, dessa água que se transforma em cores, que é diferente a partir do tipo de material que você coloca, que pode ser comuns a todos ou não, mas que a forma como Água Clara vai experimentar a água com a esponja vai ser diferente da forma como Aquarela vai experimentar, e do que que cada uma vai chamar atenção [...]. E eu acho que essa coisa mesmo de observar e de fazer com que a tela fosse só um motivo para a gente se encontrar, mas as propostas eram para além da tela. A gente percebia

que não fazia sentido elas ficarem assim, de frente para a tela.”
(Educadora de referência, informação verbal)

O entendimento de que se podia propor algo através da tela, porém para as crianças realizarem para além da tela, faz toda a diferença na proposta. As educadoras não precisam perguntar a todo momento o que as crianças estão fazendo, o que pensam, o que estão investigando, porque elas escutam o corpo das crianças. Algumas vezes, é preciso silenciar para escutar verdadeiramente o outro, para possibilitar, por exemplo, que a criança se entregue verdadeiramente à proposta, com mais liberdade e autonomia e menos interferências do adulto. Assim, durante a assembleia 4 “EU TÔ BRINCANDO DE ÁGUA! ”, as educadoras puderam escutar a linguagem corporal das crianças, que demonstram estar investigando a temperatura, o som, a transposição da água, e também a água em contato com o próprio corpo e com outros objetos, como se vê nas figuras 14, 15 e 16.

FIGURA 14 - DONA ARANHA BRINCANDO COM A ÁGUA DO CHUVEIRO E DIFERENTES RECIPIENTES



Fonte: Arquivo pessoal do autor

FIGURA 15 - AQUARELA BRINCANDO COM ÁGUA E PEIXES DE BRINQUEDO



Fonte: Arquivo pessoal do autor

FIGURA 16 - LEÃOZINHO BRINCANDO DE TRANSFERIR A ÁGUA



Fonte: Arquivo pessoal do autor

Além disso, através da escuta corporal, as educadoras podem perceber a relação que se dá entre crianças e famílias na realização da proposta, e como elas se envolvem e se divertem juntas. Vale ainda dizer que diversas assembleias envolveram brincadeiras que mexem com o corpo, como “Reizinho mandão”, jogo com bola, brincadeiras cantadas, brinquedos e bichos de pelúcia, construtividade, brincadeiras de rodar, dançar, dentre outras. A proposição dessas brincadeiras pelas educadoras revela uma escuta do interesse das crianças captado pelas educadoras no período presencial e não-presencial. No que diz respeito às assembleias não-presenciais, é possível perceber que havia uma escuta corporal verdadeira quando as educadoras partiam do que as crianças traziam para a assembleia, acolhiam a espontaneidade e interagiam com isso.

Exemplo disso é quando Alecrim Dourado, na assembleia 6 “O QUE É ISSO?”, chega com uma bola e logo depois Dona Aranha também pega uma bola em sua casa. As educadoras escutam essa linguagem corporal, os olhos que brilham querendo brincar e as mãos que jogam a bola de um lado para o outro, e então pegam bolas em suas casas e também interagem e alimentam a brincadeira, permitindo que todos se divirtam, como se vê nas figuras 17, 18 e 19.

FIGURA 17 - ALECRIM DOURADO BRINCANDO COM A BOLA QUE TROUXE PARA ASSEMBLEIA



Fonte: Arquivo pessoal do autor

FIGURA 18 - A EDUCADORA DE INGLÊS PEGA A SUA BOLA PARA MOSTRAR ÀS CRIANÇAS



Fonte: Arquivo pessoal do autor

FIGURA 19 - A EDUCADORA DE REFERÊNCIA TAMBÉM PEGA UMA BOLA EM SUA CASA



Fonte: Arquivo pessoal do autor

Durante a brincadeira, todos se divertem comparando as cores e tamanhos das bolas e, mesmo com a barreira provocada pela tela, ao deixar fluir a imaginação, é possível também jogar uns com os outros, como por exemplo no momento Alecrim Dourado joga a bola e finjo que bateu na minha testa. Ele gosta da brincadeira e também faz o mesmo. Essa atitude das educadoras é potente porque revela para as próprias crianças que elas estão sendo escutadas e valorizadas. Isso inclusive pode contribuir para deixá-las mais à vontade para se expressar e partilhar com o grupo em outros momentos.

Isso mostra que as partilhas muitas vezes ocorriam nas assembleias partindo de elementos do cotidiano das crianças. Outros exemplos disso aparecem quando uma criança está montando a árvore de natal em sua casa; quando crianças querem mostrar seus animais de estimação; dentre outras situações que são acolhidas, comentadas e validadas pelas educadoras e que, por isso, dizem de uma escuta atenta e cuidadosa para o que as crianças querem compartilhar com o grupo. Diversas vezes, para partilhar o que queriam, as crianças corriam para um lado, pegavam um objeto, corriam para o outro, mostravam seu animal de estimação, e sobre isso, a educadora comenta:

“[...] eu acho que a gente conseguiu essa compreensão de que eu não preciso ficar preso na tela, de compreender que a criança é corpo, é

movimento, é expressão, que a criança “só tá correndo”, mas ele está presente, acredite, e a prova era que tava ali correndo e de repente, você acha que é do nada, ele volta e vai fazer aquilo que tava todo mundo fazendo, concentrado. Ou vai puxar conversa com alguém, você acha que ele não tava ouvindo e ele vai puxar uma conversa, vai fazer uma pergunta sobre a história que você tava contando, vai trazer alguma coisa. Então eu acho que uma vantagem com esse grupo foi perceber que as crianças estão realmente presentes no que você está propondo, mesmo quando você acha que elas não estão.” (Educadora de referência, informação verbal)

Dessa forma, o movimento do corpo está associado à linguagem própria das crianças para se expressarem, revelando a sua empolgação e o desejo de compartilhar a sua casa com as crianças e educadores do grupo, que ainda não conheciam aquele espaço. Esse entendimento de que as crianças não precisavam estar o tempo todo na tela para estar presentes, mas que podiam estar se movimentando, correndo, trazendo elementos da sua casa para compartilhar, revela uma escuta corporal atenta e exemplifica a ideia de uma educação que preza pela liberdade e autonomia das crianças.

Outro exemplo de escuta corporal que também vale ser citado diz respeito à assembleia 7 “É PEQUENININHA”, em que Água Clara começa a dar sinais de sono e irritação, quando coloca seus bichos de pelúcia para dormir na rede e fica balbuciando. Essa linguagem corporal é interpretada pelas educadoras, que entendem que é o momento de encerrar o encontro. Novamente, essa atitude diz de uma escuta atenta do corpo, que respeita o horário de sono das crianças e compreende os sinais de cansaço - sendo essa uma preocupação ainda maior devido ao tempo de exposição à tela para crianças tão pequenas. Assim, é possível dizer que Água Clara foi escutada a partir da sua linguagem corporal porque isso reverberou em uma ação da educadora que, ao invés de continuar a assembleia, preferiu acolher os sinais e partir para o encerramento da assembleia.

Por tudo o que foi dito, é possível dizer que uma das formas de escuta das crianças foi através da linguagem corporal. Essa é uma linguagem extremamente forte em crianças muito pequenas, mas acreditava-se que seria um desafio explorá-la no contexto não-presencial. Porém, apesar dos desafios desse contexto, as educadoras do grupo pensaram em um formato para as assembleias não-presenciais que pareceu dar valor à essa linguagem, de forma que as crianças possam se sentir à vontade para se expressar e ser escutadas através desta.

2. Categoria Escuta Oral

Essa categoria diz respeito aos momentos em que as crianças foram escutadas a partir do que expressaram através da sua fala. Isso ocorre, por exemplo, quando as educadoras escutam o que as crianças estão falando, suas memórias e saudades da escola, suas interpretações e investigações, as relações que estabelecem com as famílias, suas invenções, seus interesses e jogos simbólicos. É preciso dizer que a linguagem oral atua como complementar às outras linguagens em diversos momentos.

Isso pode ser percebido, por exemplo, na assembleia 3 “A MÁGICA DO ARCO-ÍRIS”. Enquanto Alecrim Dourado está desenhando, ele e a educadora de referência vão conversando. Isso permite à educadora entender e interpretar melhor o desenho, pois a criança vai dizendo o que ela está querendo representar ali. Nessa assembleia, a educadora em diversos momentos provoca a criança à reflexão: “O que você vai fazer na girafa?”; “Lembra que a gente dava comida pra girafa? ”. Essa assembleia pode ser associada a uma metáfora criada por Loris Malaguzzi, na qual ele compara a relação entre educadoras e crianças com um jogo de bola, defendendo “[...] a importância de se observar exatamente o que as crianças dizem no diálogo, de modo que o professor possa captar uma ideia e lançá-la de volta – e assim, tornar o jogo mais interessante. ” (EDWARDS, 2016, p. 152). Dessa forma, a educadora demonstra que escuta as crianças através da sua linguagem oral quando estabelece um diálogo e vai lançando provocações para tornar a proposta ainda mais interessante e envolvente. Ou seja, ela escuta, compreende o que a criança está falando, e traz um questionamento ou comentário que irá mostrar para criança que ela está sendo escutada e também possibilitará que a criança amplie o seu olhar para aquilo que ela está investigando.

Na assembleia 4 “EU TÔ BRINCANDO DE ÁGUA”, quando Leãozinho diz o que está fazendo “Mamãe, eu to botando água!”, “Mãe, eu molhei um pouquinho o seu pé!”, “Eu tô lavando”, ele revela para as educadoras o que está compreendendo de suas ações e também permite que elas compreendam ainda melhor o que está acontecendo, pois nem sempre a câmera está posicionada de forma a conseguir ver tudo o que está se passando. Assim, nesse formato não-presencial, é importante que as educadoras estejam atentas à linguagem oral das crianças e famílias, para que possam compreender ainda melhor suas investigações e interesses. Isso porque as crianças revelam na sua fala que estão interessadas em determinado tema, em um boneco, em um movimento, e quando

verbalizam isso, permitem que a educadora compreenda seus interesses no momento e possa trazer propostas relacionadas a isso.

A escuta oral ainda serve como apoio para as educadoras poderem fortalecer os vínculos com as crianças, pois a compreensão da brincadeira as permite brincar junto. Por exemplo, na assembleia 5 “A FLOR DO CAMPO É O ALECRIM”, quando Alecrim Dourado pega sua flauta e começa a brincar e então diz “é o ninja”, isso permite que a educadora entenda o jogo simbólico e embarque junto na imaginação. Nessa mesma assembleia, quando Alecrim Dourado e sua mãe estão montando um brinquedo e Alecrim Dourado vai refletindo sobre o maior vir primeiro e a ordem seguinte, a educadora escuta como a criança está pensando – por exemplo, sobre os tamanhos – e de que forma a família apoia nisso. Isso é importante porque, com crianças tão pequenas e ainda mais nesse modelo não-presencial, a interação, o diálogo e a colaboração entre família e escola deve ser ainda mais forte, no intuito de ter um alinhamento na educação das crianças em uma etapa fundante das suas vidas. Além disso, ao escutar o diálogo que se estabelece entre as crianças e suas famílias, as educadoras também podem compreender hipóteses e conhecimentos das crianças.

Além de dialogar com as famílias, as crianças também estabelecem diálogos com as educadoras, como na assembleia 6 “O QUE É ISSO?”, quando a educadora de referência brinca com as sombras para as crianças tentarem adivinhar os objetos. Nesse caso, a linguagem oral possibilita que as educadoras escutem as hipóteses das crianças e reflitam sobre as estratégias que elas utilizam para tentar descobrir os objetos. A escuta oral também aparece em brincadeiras como “Reizinho mandão”, na assembleia 5 “A FLOR DO CAMPO É O ALECRIM”, onde Alecrim Dourado, que já se expressa oralmente, participa experienciando também “mandar”, ou seja, pode propor movimentos para todos fazerem. Assim, ao ver todos fazendo o movimento que ela disse, a criança parece perceber que é escutada e valorizada. Em outros momentos, a linguagem oral também apoia na proposta que está sendo realizada, pois as educadoras escutam o que a criança diz e podem dar dicas. Esse é o caso de Leãozinho que, na assembleia 8 “VOU MISTURAR A AREIA”, diz: “Vou misturar a areia” e, a partir da escuta dessa fala, as educadoras o apoiam, sugerindo que ele coloque um pouquinho de água para pintar melhor.

Se faz necessário ainda dizer que a escuta das crianças ocorre, não só por meio de diversas linguagens, mas também por meio de diversos educadores, com seus diversos pontos de vista. O diálogo da educadora de referência com a educadora estagiária, com a educadora de inglês e a atelierista enriquecem o aprendizado das crianças. Quando, por exemplo, a educadora de inglês traz os nomes dos animais na língua inglesa e logo depois a educadora de referência traz uma proposta com fotos dos animais da escola, o aprendizado se torna mais significativo e fluido e as crianças são escutadas em toda a sua potencialidade, sem que cada área do conhecimento seja separada. Dessa forma, não é necessário que tenha um momento só de inglês, um momento só de desenho, um momento só de exploração do corpo, visto que nós exploramos - e as crianças mais ainda - diversas linguagens e conhecimentos ao mesmo tempo. Exemplo disso se dá na assembleia 3 “A MÁGICA DO ARCO-ÍRIS”, quando Alecrim Dourado diz o nome de um animal, a partir disso a educadora de inglês apresenta o nome na língua inglesa, a criança se expressa através da linguagem corporal imitando o animal e ainda dialoga com a educadora de referência sobre o fato do animal não ter mãos, mas sim patas. Sendo assim, num breve momento estão presentes diversas linguagens e diversos conhecimentos, como o aprendizado da língua inglesa, dos animais, a linguagem corporal e a linguagem oral. Dessa forma, a escuta oral permite que as educadoras compreendam melhor as crianças e a sua sabedoria, hipóteses, ideias e conhecimentos.

3. Categoria Escuta Plástica

A categoria escuta plástica se dá quando são escutadas as expressões das crianças através das linguagens plásticas, nesse caso, a pintura e o desenho. Dessa forma, consideramos nessa categoria os momentos em que as crianças foram escutadas através do que expressaram nas propostas de pintura e desenho. Vale dizer ainda que essa escuta, quando associada à escuta oral, permitiu que as educadoras compreendessem ainda mais as investigações das crianças. Isso se dá, por exemplo, quando Dona Aranha e sua mãe conversam sobre as misturas das cores de tinta, na assembleia 2 “FICOU PRETO”. Nesse momento, a escuta atenta promovida pelas educadoras as permite entender o que a criança e sua mãe estão fazendo e sobre o que estão refletindo. Assim, escutar o que Dona Aranha e sua mãe expressam através da linguagem plástica permite que as educadoras apoiem no processo e, posteriormente, pode ajudar as educadoras a pensar nas novas investigações e/ou relançamentos.

Um outro ponto que vale ser trazido é que, mesmo com crianças tão pequenas, existe uma investigação acerca de estados do Brasil, por conta dos almoços e lanches temáticos. Os almoços e lanches temáticos são uma prática da escola que envolve todos os grupos e, a cada mês, as crianças escolhem um estado do Brasil para investigar sobre a localização, a fauna, a flora, a cultura, etc. No mês em que o estado foi o Rio Grande do Norte, várias investigações foram propostas para o grupo de 1 a 3 anos e todas elas revelaram uma escuta atenta à faixa etária e aos interesses das crianças desse grupo. Isso aparece por exemplo na assembleia 1 “É COLORIDA!”, na assembleia 2 “FICOU PRETO!” e na assembleia 5 “A FLOR DO CAMPO É O ALECRIM”, em que aparecem propostas que envolveram pintura, água, areia - linguagens de interesse do grupo - para que as crianças conhecessem sobre as paisagens e elementos culturais do estado do Rio Grande do Norte.

A escuta plástica ainda se associa com a escuta corporal, quando por exemplo Água Clara explora a pintura do próprio corpo e do corpo de sua mãe. Como dito anteriormente na categoria “escuta corporal”, essa ação de Água Clara em que ela se utiliza da linguagem plástica – da pintura – a apoia na percepção corporal e na distinção do “eu” e do “outro”. Assim, trazendo propostas de pintura, a educadora escuta as crianças através de diversas linguagens, o que parece apoiar ainda mais as crianças que ainda não se utilizam com frequência da linguagem oral. Além disso, mesmo para as crianças que se utilizam da linguagem oral, escutar as linguagens plásticas permite às educadoras compreender outros aspectos da criança, das suas reflexões e do seu processo de desenvolvimento, aspectos esses que não necessariamente são trazidos por ela oralmente.

Em outro momento na assembleia 3 “A MÁGICA DO ARCO-ÍRIS”, quando a educadora propõe um desenho em cima de imagens que as crianças já conhecem de animais da escola, é revelada uma escuta do interesse das crianças pelos animais e resgata memórias do período presencial. Vale lembrar que essas fotos foram enviadas às crianças e famílias através de kits, que foram montados pelas educadoras e deixados na escola para cada criança. Nessa assembleia, Alecrim Dourado começa a desenhar em cima da imagem da girafa da escola e, além do desenho, ele também se utiliza da linguagem oral, o que permite que a educadora escute essas duas linguagens em relação, compreendendo o processo que ela está vivendo. Através da linguagem do desenho, é possível entender o pensamento da criança, suas memórias, sua criatividade, sua individualidade, além de perceber ao longo do tempo o desenvolvimento da coordenação motora fina e a evolução

do traçado do desenho. Isso porque a habilidade de desenhar exige uma coordenação específica para segurar na caneta - ou outro material escolhido - e representar através do desenho a imagem que está na sua cabeça, e isso só se adquire com a prática.

Vale salientar que os kits também funcionam como apoio às propostas de pintura. A educadora de referência traz de Lençóis diversos tons de terra, argila e pedras, coletadas para as crianças e, então, elas são enviadas nos kits. Como no contexto não-presencial não era possível organizar o ambiente da escola para as crianças, uma das soluções encontradas foi o envio dos kits com materiais que pudessem apoiar as famílias e crianças na construção de um ambiente mais potente em suas casas. Sobre essa proposta, a educadora diz:

“[...] a gente percebeu que as crianças gostavam muito de desenhar quando a gente tava conversando, e era o lápis e o papel, o lápis e o papel, e aí como é que a gente pode dar suporte para essa pesquisa saindo um pouco dessa coisa só do lápis e o papel? E aí a gente monta um kit, já no finalzinho, só com materiais da natureza, que era também uma linguagem que chamava muita atenção das crianças, a natureza e a arte, então a gente cria esse kit só com areias coloridas, que tem essa questão da transformação da água, então a pesquisa da água se transforma em outra coisa, aprofunda para outra coisa e as crianças têm acesso a esses materiais que a gente pesquisou e que tinham potências outras, para além daqueles materiais que eles tinham em casa.” (Educadora de referência, informação verbal)

Dessa forma, quando a educadora traz esses elementos de viagem e monta os kits, ela escuta um interesse das crianças e, a partir disso, enriquece a prática da pintura. Esta, por sua vez, já é uma prática potente que permite que as crianças se expressem livremente, através do pincel que flui e das tintas que se misturam. Mais uma vez, é preciso dizer que as categorias se entrelaçam, já que o mesmo ocorre com as linguagens de expressão das crianças e, conseqüentemente, com as formas como elas são escutadas. Por exemplo, na proposta de pintura com os tons de terra, a escuta oral apoia as educadoras no entendimento do que a criança está fazendo e pensando e isso permite que elas apoiem a criança dando dicas para a pintura.

Por tudo o que foi trazido, é possível pensar na hipótese de que todas as propostas citadas são pensadas também no intuito de trazer de certa forma o ateliê, ambiente tão potente da escola, para a casa das crianças. Isso porque o ateliê

[...] oferece um local onde as crianças podem tornar-se mestres de todos os tipos de técnicas, tais como pintura, desenho e trabalhos com argila

- todas as linguagens simbólicas. [...] ele ajuda que os professores compreendam como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação. (VECCHI, 2016, p. 124)

Assim, trazer o ateliê para a casa de cada criança permite que as propostas não sejam feitas de qualquer forma pensando somente em entreter as crianças. Elas são pensadas como propostas potentes para dar continuidade ao processo desenvolvido pelas crianças, tanto no que diz respeito ao fortalecimento dos vínculos quanto nos aprendizados relacionados ao desenvolvimento das diversas linguagens.

4. Categoria Escuta Musical

Essa categoria diz respeito aos momentos em que as crianças foram escutadas através da sua linguagem musical. Assim, serão considerados os momentos em que aparece a música cantada ou com instrumentos e também sons do cotidiano e com elementos variados. É preciso dizer que elas são escutadas não somente quando a música ou som é trazido por elas, mas também quando é trazido pela educadora por escutar e entender que seria oportuno trazer a música naquele momento. Vale ainda dizer que a escuta musical se dá em diversos momentos, desde o período presencial, e isso permanece nas assembleias não-presenciais. Durante a assembleia “VOU MISTURAR A AREIA” a educadora escuta o que as crianças já viveram e estão vivendo e, a partir do resgate das memórias e da relação com a proposta atual, traz a linguagem musical para apoiar. É importante salientar que, nessa assembleia, estava presente Leãozinho, que vinha participando pouco dos encontros virtuais por opção da sua família – que estava envolvida em muitas demandas de trabalho. Pensando em acolher Leãozinho para que ele se sentisse mais pertencente ao grupo e à vontade para a realização da proposta, a educadora de referência estabeleceu uma conexão com ele cantando uma música, que remete a uma memória do dia em que eles se encontraram em Lençóis. Essa escuta através da linguagem musical parece deixar Leãozinho bem à vontade durante a proposta.

É preciso dizer que a escuta musical não envolve somente música, mas também sons diversos, que estão presentes em nosso cotidiano e muitas vezes não nos damos conta. Pensando nisso, as educadoras trazem como proposta não somente instrumentos estruturados, mas materiais que permitem diversas formas de uso, no intuito das crianças perceberem os diversos sons do mundo, que estão ao seu redor. Além disso, essa proposta permite que as educadoras escutem a individualidade de cada criança nas suas escolhas e

formas de expressão e nas relações que estabelecem com o grupo. Nessa proposta de sons com a água, que se dá na assembleia 4 “EU TÔ BRINCANDO DE ÁGUA”, a educadora de referência coloca um vídeo de um grupo musical, que faz sons utilizando um cano com água. Isso demonstra uma escuta musical atenta da educadora, que ao perceber que as crianças têm uma relação forte com a música e com a água, une esses dois elementos numa proposta e ainda amplia o repertório das crianças e famílias. Sobre esse último aspecto, vale dizer que o fato de as famílias terem que participar junto das assembleias para apoiar as crianças possibilitou diversos aprendizados também para elas. Na fala da educadora de referência durante a entrevista ela fala:

“[...] o quanto que foi importante para elas aprenderem também, enquanto adulto estar com a criança na proposta, aprender a escolher os materiais, aprender a escutar, afinar a escuta...” (educadora de referência, informação verbal)

Ou seja, a presença das famílias nas assembleias – apesar de se constituir em um desafio por conta da sobrecarga de demandas que estas enfrentavam e por algumas delas possuírem dúvidas quanto à melhor forma de apoiar as crianças – possibilitou que as famílias participassem junto do processo com as crianças. Dessa forma, elas puderam aprender sobre diferentes tipos de materiais, suportes, a melhor hora para intervir, como intervir e de como escutar o que a criança está dizendo através de diversas linguagens. Talvez, elas tenham ampliado até mesmo seu repertório de propostas e músicas, que fogem da ideia do “clichê” estabelecido para as crianças pequenas na maioria das escolas e bandas musicais infantis.

Percebi que nas assembleias 5, 6, 7 e 8 - que ocorreram entre novembro e dezembro - a música apareceu com ainda mais força, o que parece revelar que a educadora percebeu que essa é uma linguagem pela qual as crianças se interessam e que funcionava bem nas assembleias, então começou a trazer com mais frequência nos encontros, relacionando também com o que as crianças estavam vivenciando e com diferentes intenções. Isso aparece, por exemplo, na assembleia 5 “A FLOR DO CAMPO É O ALECRIM”, quando Alecrim Dourado está tocando pandeiro e a educadora de referência também pega um pandeiro para acompanhá-lo; quando Alecrim Dourado toca a música do Batman na flauta e a educadora pega um chocalho para acompanhá-lo; e, posteriormente, quando a educadora também toca a música do Batman no pandeiro. Essas ações revelam que a educadora escuta a linguagem musical de Alecrim Dourado,

procurando valorizar o repertório que a criança traz, acolhendo e embarcando junto na viagem. A partir disso, a criança sente que é escutada e isso pode implicar num maior envolvimento da mesma durante a proposta.

Além disso, em diversos momentos nas assembleias, a educadora traz músicas relacionadas à vivência, a partir de falas, ações ou memórias das crianças. Um exemplo disso é a assembleia 5 “A FLOR DO CAMPO É O ALECRIM”, onde Alecrim Dourado está brincando com bonecos e, no jogo simbólico, o boneco dorme. A educadora então começa a cantar uma música que as crianças já conheciam do período presencial, que traz a temática do sono. O mesmo ocorre em outros momentos, com outras músicas relacionadas ao que as crianças estão vivendo. A educadora de referência fala um pouco sobre isso na entrevista e, apesar de não ser o elemento principal aqui nesta análise, considerei importante trazer a fala dela para relacionar com o fato de que diversas vezes nas assembleias a educadora intervém com música. Ela explica:

“Então é isso, às vezes as palavras, a pergunta não vem, mas eu lembro de uma canção, aí eu canto, aí aquilo faz sentido para ela porque fez sentido para mim também, e só faz sentido para mim porque eu olhei, eu observei, eu escutei, e não é qualquer canção, é uma canção que faz sentido com o que ela tá fazendo. E aí, de repente as crianças estão trabalhando e cantando, é quase que a gente criou um grupo de canto e de trabalho (risos). E isso foi muito legal, foi um ponto de conexão muito forte, porque é uma linguagem para mim muito íntima, de muita conexão, em que eu me expesso e me exponho de forma muito verdadeira, e essas coisas de intimidade só acontecem quando você tá num grupo em que elas permitem que você seja aquilo que você é, e enquanto educadora, aquelas crianças me permitiram ser aquilo que eu queria ser. E elas foram vivendo e experimentando isso também, quando elas puxavam essas canções, Leãozinho por exemplo, enquanto tava trabalhando com a água, a gente via ele cantarolando, inventando música, compondo. Então era uma forma de dizer: eu estou com vocês também.” (Educadora de referência, informação verbal)

Nesses momentos em que a educadora parte de experiências anteriores com as crianças ou algo que trouxeram no momento da assembleia e canta uma música que está relacionada, demonstra para as crianças e famílias que a educadora escuta e valoriza a criança e o repertório que ela traz. Então, o fato de a educadora cantar uma música num momento específico sobre um assunto específico relacionado ao que está sendo vivido, também é uma ação que revela que houve uma escuta das crianças.

Um outro elemento cultural explorado foi uma brincadeira musical típica do Rio Grande do Norte, que relaciona a linguagem musical e a linguagem corporal – que são

interesses fortes dessa faixa etária e das crianças desse grupo especificamente – com a investigação sobre o lanche temático. Sendo assim, são processos investigativos fluidos e que revelam uma escuta à idade e à individualidade das crianças do grupo.

A escuta musical também aparece quando a educadora de inglês, na assembleia 7 “É PEQUENININHA”, traz os sons dos animais. Nos encontros presenciais, Água Clara já havia revelado interesse nos sons dos animais e reproduzia esses sons, então relançar essa proposta no contexto não-presencial revela uma escuta atenta prévia. A partir desse resgate trazido na assembleia, Água Clara parece fascinada com os sons dos animais propostos pela educadora e começa a imitá-los. Essa proposta revela uma escuta à individualidade de cada criança e permite que crianças que ainda não se expressam com frequência pela linguagem oral, também participem, revelem seus conhecimentos, e se envolvam ainda mais nos encontros. Dessa forma, é possível dizer que a linguagem musical aparece também como o resgate de memórias vividas anteriormente pelo grupo. A partir de uma escuta anterior do que as crianças viveram e se interessaram durante o período presencial na escola, as educadoras trazem elementos, como por exemplo, a concha e a música já conhecida por elas, “O Anel”. Isso parece contribuir na manutenção e fortalecimento dos vínculos.

De modo geral, a escuta das crianças através da linguagem musical parece apoiar as crianças no envolvimento no encontro. Seja para a concentração em alguns momentos, para relaxar em outros, ou para relacionar com o que já viveram e/ou estão vivendo, a escolha da música e do momento em que ela aparece revela uma escuta musical atenta das educadoras.

Por tudo que foi trazido, é possível compreender que existiram diversas formas de escuta das crianças de 1 a 3 anos nas assembleias não-presenciais na escola Meu Quintal, dentre as quais foram percebidas a escuta oral, corporal, plástica e musical. No capítulo a seguir, irei discorrer sobre as minhas considerações finais a partir de tudo que foi analisado durante essa pesquisa.

5. NA BRUMA LEVE DAS PAIXÕES QUE VEM DE DENTRO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomados por essa bruma leve das paixões que vem de dentro, após toda a pesquisa realizada, voltemos ao caminho percorrido nesse Quintal, no intuito de responder à pergunta inicial: quais as formas de escuta das crianças de 1 a 3 anos nos momentos de assembleia sob a referência da abordagem Reggio Emilia no contexto não-presencial?

Na procura pela resposta, buscamos refletir sobre o contexto histórico de desvalorização da escuta das crianças na educação tradicional e entender a perspectiva de escuta adotada pela abordagem Reggio Emilia. A partir disso, entendemos a perspectiva de escuta adotada e defendida neste trabalho – uma escuta das diferentes linguagens pelas quais as crianças se expressam. Em seguida, adentramos nas práticas de escuta da escola Meu Quintal, procurando conhecer mais sobre a instituição onde a pesquisa foi desenvolvida. Compreendendo as diversas práticas, optamos por focar na prática das assembleias, para compreender o que são, como se deram com o grupo de crianças de 1 a 3 anos no contexto presencial e como o contexto não-presencial impactou esses momentos. Ao aprofundar sobre as assembleias na escola Meu Quintal, nos deparamos com novos questionamentos, que não estavam previstos inicialmente na pesquisa.

Por exemplo, quando comecei a investigar sobre as assembleias presenciais desse grupo de 1 a 3 anos para entender como se deu a transição para o contexto não-presencial, surgiu o questionamento: Poderiam os momentos de chegada do grupo de crianças de 1 a 3 anos ser considerados como as assembleias presenciais? Para responder a esse questionamento, precisei ampliar o olhar acerca das assembleias e, ao mesmo tempo, dedicar um olhar minucioso para a essência do que é uma assembleia. Então, após as minhas leituras e análises, foi necessário fazer uma entrevista com a educadora de referência e, a partir de tudo isso, pude entender que as assembleias presenciais do grupo ocorriam nos momentos de chegada das crianças na escola – ainda num processo de acolhimento por estar no início do ano. Isso porque havia uma proposta intencionalmente pensada e previamente organizada pelas educadoras para as crianças dialogarem entre si através das mais diversas linguagens. A partir desse entendimento, foi possível compreender que, mesmo com a ruptura brusca dos encontros presenciais a partir do fechamento das escolas, houve continuidade entre as assembleias presenciais e não-presenciais do grupo em questão. Dessa forma, vale dizer que, mesmo procurando

respostas para as perguntas que se desdobraram dessa pesquisa, a pergunta investigativa era a formulada como principal, sendo sempre o que direcionava a pesquisa.

Assim, quando refleti sobre tudo o que foi vivido, pude entender que houve uma escuta verdadeira das crianças também no contexto não-presencial. Mas a questão principal ainda permanecia: de que formas isso aconteceu? Para responder a esse questionamento com mais especificidade, optei pela análise de 8 (oito) assembleias não-presenciais e, a partir dessa análise, foram criadas 4 categorias. A categoria “Escuta corporal” foi criada para abarcar os momentos onde percebeu-se que as crianças se expressavam através da linguagem corporal e a ação das educadoras demonstrava que elas escutavam a criança através do seu corpo (dos gestos, expressões, movimentos, brincadeiras que realizavam). A categoria “Escuta oral” foi estabelecida para contemplar os momentos em que as crianças se expressaram através da linguagem oral – fala ou balbucios – e as educadoras realizaram uma ação posterior que demonstrou que houve escuta, a partir do que elas disseram. A categoria “Escuta plástica” abarca os momentos onde as crianças se expressaram através das linguagens plásticas – pintura e desenho – e as educadoras reagiram a essas expressões, demonstrando uma escuta. A categoria “Escuta musical” foi estabelecida para contemplar os momentos onde as crianças e as educadoras se expressaram através da linguagem musical. Isso se revelou uma forma de escuta porque, a partir do que as crianças expressaram musicalmente, as educadoras praticaram uma ação que revelava a escuta, como cantar a mesma música ou trazer um instrumento para agregar no som que a criança estava fazendo. Além disso, também apareceu nos momentos em que a educadora de referência utilizou-se de músicas relacionadas ao que as crianças estavam vivendo para demonstrar que as estava escutando.

Sobre essa última forma de escuta, musical, percebeu-se que esta foi fortalecida ao longo das assembleias, aparecendo com mais frequência nas assembleias 5, 6, 7 e 8, que ocorreram entre novembro e dezembro de 2020. Sendo assim, acredito que a estratégia adotada de analisar as assembleias de dois momentos distintos (agosto/setembro e novembro/dezembro) contribuiu para o entendimento de que algumas estratégias mudaram, como o aparecimento com mais frequência da música durante as propostas.

É preciso ainda dizer que as formas de escuta percebidas foram divididas nessas categorias para uma explanação mais didática, mas elas estão o tempo todo entrelaçadas

e isso é perceptível durante as assembleias e inclusive ressaltado em alguns momentos das análises. Isso porque, como as crianças se expressam através de diversas linguagens entrelaçadas, era necessário que essa escuta das linguagens também ocorresse de maneira entrelaçada. Porém, é preciso dizer que isso só ocorreu por conta de uma escuta sensível das educadoras, já que a expressão das linguagens das crianças não garante necessariamente uma escuta das mesmas. Assim, para chegar à conclusão de que uma criança havia sido escutada num determinado momento, precisei perceber se o movimento da criança gerou uma ação das educadoras e/ou da família, revelando para mim que elas estavam sendo escutadas. É preciso ainda dizer que a escuta por parte da família foi um elemento inesperado na pesquisa, porque comecei a investigação centrada somente na escuta por parte das educadoras. Porém, no momento de análise, pude perceber que quando a família intervinha a partir do que a criança havia dito, também era praticada uma escuta.

Perceber essas formas de escuta só foi possível por conta do entendimento de que a assembleia é um lugar de liberdade e autonomia e possui um formato que favorece as crianças serem escutadas. É preciso deixar claro que, para as crianças – especialmente as muito pequenas – a educação presencial é muito melhor em todos os aspectos. Presencialmente, a interação e as brincadeiras podem ser exploradas em toda a sua potencialidade e as crianças podem experimentar a relação física, tão importante nessa idade. Além disso, as propostas, os olhares das educadoras e das outras crianças, o toque, o olho no olho, a sutileza da voz, as músicas e instrumentos, o ritmo, e tantos outros elementos são muito mais potentes nas relações presenciais no ambiente da escola. É preciso deixar muito claro que aqui não se defende de forma alguma ideias como o *homeschooling* ou que o sistema híbrido ou não-presencial é o mais adequado para crianças. Porém, apesar dos desafios e de considerar que a educação presencial é a mais adequada para as crianças, é preciso reconhecer que a educação não-presencial foi a única estratégia possível no ano de 2020 na Escola Meu Quintal e que, por todas as belezas e sutilezas apresentadas e reconhecidas nessa pesquisa, posso dizer que foi uma alternativa melhor do que cortar totalmente as relações e interações entre as crianças e educadoras do grupo, realidade de muitas outras escolas. Assim, mesmo com todos os desafios, podemos dizer que a escuta das crianças de 1 a 3 anos ocorreu mesmo no contexto não-presencial e que essa pesquisa visa a contribuir com o reconhecimento das formas como

isso pode ser feito sem perder as características mais fundamentais das assembleias, que são a liberdade e a autonomia.

Vale dizer que a escuta das famílias por parte das educadoras também ocorreu, algo que também não havia sido previsto anteriormente. Através da fala da educadora de referência, foi possível entender que os kits preparados para as crianças foram uma forma de escuta também das famílias. Isso porque percebeu-se que enviar materiais específicos para as propostas seria uma forma de apoiar as famílias, que estavam sobrecarregadas de demandas e muitas vezes não possuíam os materiais adequados em casa.

Além disso, após a entrevista com a educadora de referência, se tornou mais claro que os kits também revelaram uma escuta das crianças por parte das educadoras, já que foram pensados a partir dos interesses que elas revelaram durante o período presencial e não-presencial. Assim, as categorias de análise criadas abarcam as formas de escuta percebidas nos momentos síncronos das assembleias não-presenciais, porém a partir dessa investigação, percebeu-se que existiram formas de escuta nesse contexto não-presencial também em momentos assíncronos, como no planejamento e na montagem dos kits. Como a própria educadora de referência disse, os kits permitiram que as educadoras mostrassem para as crianças que reconheceram os seus gostos e escutaram os seus interesses, para a partir disso, trazer novas propostas.

Dessa forma, a análise das assembleias somada à entrevista com a educadora de referência, corroboraram para o meu entendimento de que a escuta das crianças nas assembleias presenciais e não-presenciais reverberou em ações das educadoras tanto nos momentos síncronos das assembleias não-presenciais quanto no planejamento de estratégias assíncronas, como os kits. Além disso, ao entrevistar a educadora de referência, nos deparamos um elemento importante, que só pode ser captado através da escuta: os elementos de conexão. Isso porque pensar em elementos de conexão foi uma virada de chave ou, como disse a educadora de referência, “um divisor de águas”. Assim, ao escutar as crianças que trouxeram elementos para compartilhar nas assembleias, as educadoras propuseram uma nova estratégia para as assembleias; que cada criança tivesse um mesmo elemento em casa para fazermos algo junto na assembleia. A partir dessa escuta, todas as seguintes assembleias puderam ser pensadas com muito mais sentido e significado para todos os envolvidos.

Além disso, um outro divisor de águas para esse trabalho foi uma fala da educadora de referência de que ela começou a entender que as propostas poderiam acontecer “para além da tela”. Esse entendimento foi essencial nesse trabalho, pois logo no início, havia muita incerteza sobre como seriam essas assembleias não-presenciais, por conta da sobrecarga de telas para crianças tão pequenas e da preocupação em criar uma ideia de aula, com as crianças sentadas olhando para a tela enquanto as educadoras falavam ou faziam algo. Assim, quando as educadoras entendem que elas poderiam trazer uma proposta e que cada criança em sua casa, com a sua família, estaria fazendo junto, pensar nas assembleias e nas propostas para as crianças de 1 a 3 anos fez muito mais sentido.

A partir disso, percebeu-se também que não era tão necessário que as educadoras interferissem o tempo todo. Percebeu-se que às vezes era melhor ficar escutando o que cada criança estava vivendo na relação com a sua família, e que não se precisava de muito tempo todos juntos na tela, pois o objetivo maior do encontro junto era interagirem e fortalecer os vínculos e depois, cada um se entregar à proposta que estava sendo vivida. Assim, a escuta da educadora no momento em que crianças e famílias estavam trabalhando juntas se dava também no intuito de depois trazer algo relacionado ao que estava sendo vivido e também projetar a próxima proposta. Por tudo isso, apesar do desafio do contexto não-presencial, a partir do entendimento de que era possível realizar propostas “para além da tela”, as propostas puderam reverberar com muito mais força em cada casa, de cada criança.

Volto a dizer que tudo que foi vivido só foi possível por conta das formas de escuta sensíveis e potentes. Estas foram sensíveis porque levaram em conta as diferentes formas de expressão das crianças através de diversas linguagens. E foram potentes porque valorizaram as crianças e reverberaram – ao invés de ter um fim em si mesma ou se perder. Daí a importância dessa pesquisa enquanto contribuição para profissionais da educação infantil e para ampliar o acervo ainda escasso acerca das experiências durante o contexto não-presencial ocasionado pela pandemia do Covid-19. Espera-se que essa pesquisa seja somada a outras e se desdobre em novas pesquisas, já que é um tema de grande relevância social, muito atual e ainda pouco compreendido e com poucos estudos e reflexões.

É preciso dizer que a escassez de pesquisas relacionadas ao contexto não-presencial, ainda mais em escolas de abordagem Reggio Emilia, foi um desafio durante o percurso. Em muitos momentos me percebi incerta, por exemplo quanto às nomenclaturas

usadas, com medo de trazer informações equivocadas e desalinhadas com a abordagem em questão, pois as referências mais renomadas nesse campo tratam de um contexto presencial. Percebo também em mim uma dificuldade de permanecer com perguntas, e refletindo sobre isso, percebo que talvez seja fruto de uma educação tradicional – citada e refutada durante este trabalho – pela qual fui educada, que só procura respostas e não valoriza a dúvida.

Assim, posso dizer que essa pesquisa me trouxe grandes ensinamentos enquanto pesquisadora e profissional da área de educação. Um desses aprendizados diz respeito a essa valorização da pergunta enquanto motivadora de uma pesquisadora. Afinal, o que seria de uma pesquisa sem perguntas? E o que seríamos de nós sem dúvidas, somente com certezas? Por isso, finalizo essa pesquisa com alguns questionamentos que ainda permanecem e que não foram possíveis de ser contemplados nessa pesquisa, como: O que pensam as famílias dessas crianças sobre o contexto não-presencial vivido? Como foi esse processo para elas? E as crianças, o que teriam a dizer sobre esse processo? E que impactos esse período escasso de interações e relações presenciais, teve e/ou terá na formação dessas crianças? Será que houve retrocessos no desenvolvimento de algumas delas? E para as crianças e famílias que optaram por não participar ou participar muito pouco dos encontros síncronos, como foi esse processo? Será que o desenvolvimento de uma criança que pouco participou dos encontros e de uma que participou assiduamente, foram diferentes? Dessa forma, encerro essa pesquisa com muitos questionamentos, que se espera que ainda possam se desdobrar em novas pesquisas e somar-se a novos trabalhos nesse campo. Ao mesmo tempo, concluo satisfeita com os resultados encontrados e com tantas descobertas e reflexões que foram feitas a partir de uma situação tão nova e ainda pouco explorada, nesse contexto não-presencial com crianças tão pequenas.

Assim, encerro trazendo a beleza que foi para mim, enquanto pesquisadora e futura pedagoga, desenvolver essa pesquisa, ainda mais se tratando de um grupo do qual fui educadora estagiária. Poder refletir sobre esses processos após tudo que foi vivido foi de uma riqueza inexplicável. Nessa bruma leve das paixões que vem de dentro, pudemos brincar nos quintais, varandas, sofás e tantos espaços de cada casa de cada criança, e pudemos escutar as belezas que elas nos disseram com palavras, músicas, sons, desenhos, pinturas, gestos, olhares, choros, sorrisos, com seu corpo e sua alma. E, sentindo essa bruma leve das paixões que vem de dentro, bem dentro da alma de cada um, encerramos esse trabalho, abrindo espaço para que outros cheguem para somar-se a ele, no intuito de

escutar os sinais que as crianças e que esse contexto não-presencial tem a nos dizer – pois ainda tem muito a ser dito.

REFERÊNCIAS

ALVES, Kelly Ludkiewicz; RIBEIRO, Silvanne. **Reflexões sobre concepções de crianças e infâncias, e a escola de educação infantil como reduto e resistência das infâncias.** Humanidades & Inovação, Vol 8, Nº 32, p. 130-144, Fev. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/100> Acesso em: 02/10/2021

ARENDT, Hannah. A crise na educação. *In: Entre o passado e o futuro* Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CAGLIARI, Paola; GIUDICE, Claudia. A escola como lugar de aprendizagem de grupo para os pais. *In: ZERO, Project. Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo.* Tradução: Thaís Helena Bonini. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2014.

CANDA, Cilene; SOARES, Leila; ZEN, Giovana. Reflexões sobre o brincar a partir das narrativas infantis: uma iniciativa do Projeto Ciranda do Brincar. *In: DÁVILA, Cristina; FORTUNA, Tânia (orgs). Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores.* Curitiba: Editora CRV, 2018

DOURADO, Marília *et al.* **Fios da infância – entrelaçamentos no início da vida:** didática para professores em Creches. Belo Horizonte: Baobá, 2019.

_____. Prólogo. *In: RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender.* Tradução: Vania Cury. 7ª ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. **Entrevista II.** [abr. 2021]. Entrevistadora: Vanessa Fróes Bastos. Salvador, 2021. 1 arquivo .mp4 (30 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta monografia.

EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.

FILIPPINI, Tiziana. Sobre a natureza da organização. *In: ZERO, Project. Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo.* Tradução: Thaís Helena Bonini. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2014.

FREIRE, Madalena. **A Paixão de conhecer o mundo:** relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 59ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** 7. ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças:** escutas antropológicas e poéticas das infâncias. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2020.

_____. Vozes da infância brasileira. *In*: DÁVILA, Cristina; FORTUNA, Tânia (orgs). **Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas? *In*: _____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KRECHEVSKY, Mara. Forma, função e compreensão nos grupos de aprendizagem: proposições das creches e escolas da infância de Reggio Emilia. *In*: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. Tradução: Thaís Helena Bonini. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2014.

KRECHEVSKY, Mara; MARDELL, Ben. Quatro características dos grupos de aprendizagem. *In*: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. Tradução: Thaís Helena Bonini. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2014.

LEAL, Fernanda. A Educação Infantil na pandemia de 2020: ouvindo docentes de uma unidade de Educação Infantil da rede pública federal de ensino. *In*: SANTOS, Marlene (org.) **Educação Infantil em tempos de pandemia**. Salvador: EDUFBA, 2021.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. Observação. *In*: _____. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

_____. Estudo de Caso: seu potencial em Educação. *In*: _____. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MACIEL, Téssia. **Entrevista I**. [set. 2021]. Entrevistadora: Vanessa Fróes Bastos. Salvador, 2021. 1 arquivo .mp4 (70 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A desta monografia.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. RJ: Vozes, 2009.

MUSSINI, Ilaria. O contexto: espaços, materiais, tempos e relações. *In*: MARTINI, Daniela; MUSSINI, Ilaria; GILIOLI, Cristina; RUSTICHELLI, Francesca (org.). **Educar é a busca de sentido**: aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos. São Paulo: Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil, 2020. Tradução de: Marco Romiti.

RINALDI, Carla. A coragem da utopia. *In*: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. Tradução: Thaís Helena Bonini. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2014a

_____. Creches e escolas da infância como lugares de cultura. *In*: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. Tradução: Thaís Helena Bonini. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2014b.

_____. Documentação e avaliação: qual a relação? *In*: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. Tradução: Thaís Helena Bonini. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2014c.

_____. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Tradução: Vania Cury. 7^a ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

SEIDEL, Steve. Fazer parte de algo maior. *In*: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. Tradução: Thaís Helena Bonini. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2014.

SBP, Sociedade Brasileira de Pediatria [Internet]. **Manual de orientação**: #menos telas #mais saúde. Rio de Janeiro: SBP, 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/22246c-ManOrient_-_MenosTelas_MaisSaude.pdf Acesso em: 02/01/2021

STROZZI, Paola. Um dia na escola, um cotidiano extraordinário. *In*: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. Tradução: Thaís Helena Bonini. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2014.

VECCHI, Vea. A curiosidade do entender. *In*: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. Tradução: Thaís Helena Bonini. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2014.

_____. O papel do atelierista. *In*: EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM EDUCADORA

SOBRE A ESCUTA DAS CRIANÇAS DE 1 A 3 ANOS

1. O que você entende sobre Escuta de crianças de 1 a 3 anos? Existem formas específicas de escutar as crianças pequenas no contexto escolar, considerando a sua prática como docente? Quais estratégias você utiliza para escutar as crianças?
2. É possível afirmar que foram organizadas formas distintas para escutas as crianças de 1 a 3 anos no modo não presencial? Em caso afirmativo, explique.

SOBRE AS ASSEMBLEIAS

1. Como foram planejadas e realizadas as Assembleias não presenciais com as crianças de 1 a 3 anos? Quais estratégias você utilizou para escutar as crianças nesses momentos?
2. Foi necessário adaptar o planejamento das assembleias não presenciais depois do contato com as crianças? De que forma?
3. O que você achou da realização das propostas com as crianças nesse formato? Você identifica vantagens/desvantagens e/ou dificuldades? Em caso afirmativo, explique.
4. Você percebeu alguma diferença entre as primeiras assembleias não-presenciais propostas para as crianças de 1 a 3 anos e as que aconteceram nos meses posteriores? As estratégias mudaram à medida em que a experiência acontecia nesse novo formato?
 - Você acha que os kits enviados às famílias apoiaram? De que forma?
 - Na sua opinião, qual o lugar das famílias nesse novo formato não presencial?
5. Me parece que as crianças foram escutadas através de algumas linguagens bem presentes nas assembleias: oral, corporal, musical e plástica. Qual a sua opinião sobre isso?

APÊNDICE B - TERMO DE COMPROMISSO (EDUCADORA)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa intitulada “EU JÁ ESCUTO OS TEUS SINAIS: AS ASSEMBLEIAS NA ABORDAGEM REGGIO EMÍLIA NO CONTEXTO NÃO-PRESENCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, e que tem como objetivo compreender de que formas as crianças de 1 a 3 anos da escola Meu Quintal (nome fictício) foram escutadas nos momentos de assembleia no contexto não-presencial no ano de 2020. A sua participação é voluntária e a sua recusa não acarretará qualquer alteração no modo de atendimento pela pesquisadora. A investigação é de natureza qualitativa e utilizará as gravações dos encontros virtuais realizados pela plataforma Google Meet referente às Assembleias que aconteceram com o grupo de crianças de 1 a 3 anos da escola Meu Quintal (nome fictício) no ano de 2020, do qual você fazia parte como integrante, como forma de obter dados para a análise das assembleias. Desse modo, esses momentos serão analisados para fins, exclusivamente, acadêmicos.

A pesquisadora responsável tratará sobre a sua identidade com padrões de sigilo e privacidade, ficando em posse do material das gravações, no momento do estudo, apenas para fins da pesquisa. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar desse estudo. Os resultados da investigação estarão, após finalizada, à sua disposição.

Para confirmar sua participação, caso aceite participar do estudo, você precisará ler todo este documento e depois preencher com seus dados pessoais a autorização a seguir que consta no final deste documento.

Eu, _____, portador do CPF _____, nascido(a) em _____, residente no endereço _____, na cidade _____, no estado _____ fui informado(a) sobre o objetivo da pesquisa “EU JÁ ESCUTO OS TEUS SINAIS: AS ASSEMBLEIAS NA ABORDAGEM REGGIO EMÍLIA NO CONTEXTO NÃO-PRESENCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL” de maneira clara, assim como esclareci minhas dúvidas a respeito. Concordo e autorizo que as informações que foram obtidas através das gravações dos encontros virtuais realizados pela plataforma Google Meet referente às Assembleias que aconteceram com o grupo de crianças de 1 a 3 anos da escola Meu Quintal (nome fictício) no ano de 2020 e as informações obtidas através de entrevista realizada também na plataforma Google Meet no dia 01 de agosto de 2021, podem ser utilizadas para fins acadêmico e científico, desde que assegurada a preservação da minha identidade. Estou ciente que a qualquer momento poderei solicitar as informações a respeito do estudo e que declaro que concordo em participar desse estudo.

Salvador, ___ de _____ de 2021

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE C – TERMO DE COMPROMISSO (FAMÍLIAS)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa intitulada “EU JÁ ESCUTO OS TEUS SINAIS: AS ASSEMBLEIAS NA ABORDAGEM REGGIO EMÍLIA NO CONTEXTO NÃO-PRESENCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, e que tem como objetivo compreender de que formas as crianças de 1 a 3 anos da escola Meu Quintal (nome fictício) foram escutadas nos momentos de assembleia no contexto não-presencial no ano de 2020. A sua participação é voluntária e a sua recusa não acarretará qualquer alteração no modo de atendimento pela pesquisadora. A investigação é de natureza qualitativa e utilizará as gravações dos encontros virtuais realizados pela plataforma Google Meet referente às Assembleias que aconteceram com o grupo de crianças de 1 a 3 anos da escola Meu Quintal (nome fictício) no ano de 2020, do qual você fazia parte como integrante, como forma de obter dados para a análise das assembleias. Desse modo, esses momentos serão analisados para fins, exclusivamente, acadêmicos. A pesquisadora responsável tratará sobre a sua identidade com padrões de sigilo e privacidade, ficando em posse do material das gravações, no momento do estudo, apenas para fins da pesquisa. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar desse estudo. Os resultados da investigação estarão, após finalizada, à sua disposição.

Para confirmar sua participação, caso aceite participar do estudo, você precisará ler todo este documento e depois preencher com seus dados pessoais a autorização a seguir que consta no final deste documento.

Eu, _____, portador do CPF _____, nascido(a) em _____, residente no endereço _____, na cidade _____, no estado _____ fui informado(a) sobre o objetivo da pesquisa “EU JÁ ESCUTO OS TEUS SINAIS: AS ASSEMBLEIAS NA ABORDAGEM REGGIO EMÍLIA NO CONTEXTO NÃO-PRESENCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL” de maneira clara, assim como esclareci minhas dúvidas a respeito. Concordo e autorizo que as informações do(a) meu/minha filho(a) _____, que foram obtidas através das gravações dos encontros virtuais realizados pela plataforma Google Meet referente às Assembleias que aconteceram com o grupo de crianças de 1 a 3 anos da escola Meu Quintal (nome fictício) no ano de 2020, podem ser utilizadas para fins acadêmico e científico, desde que assegurada a preservação da identidade da criança. Estou ciente que a qualquer momento poderei solicitar as informações a respeito do estudo e que declaro que concordo em participar desse estudo.

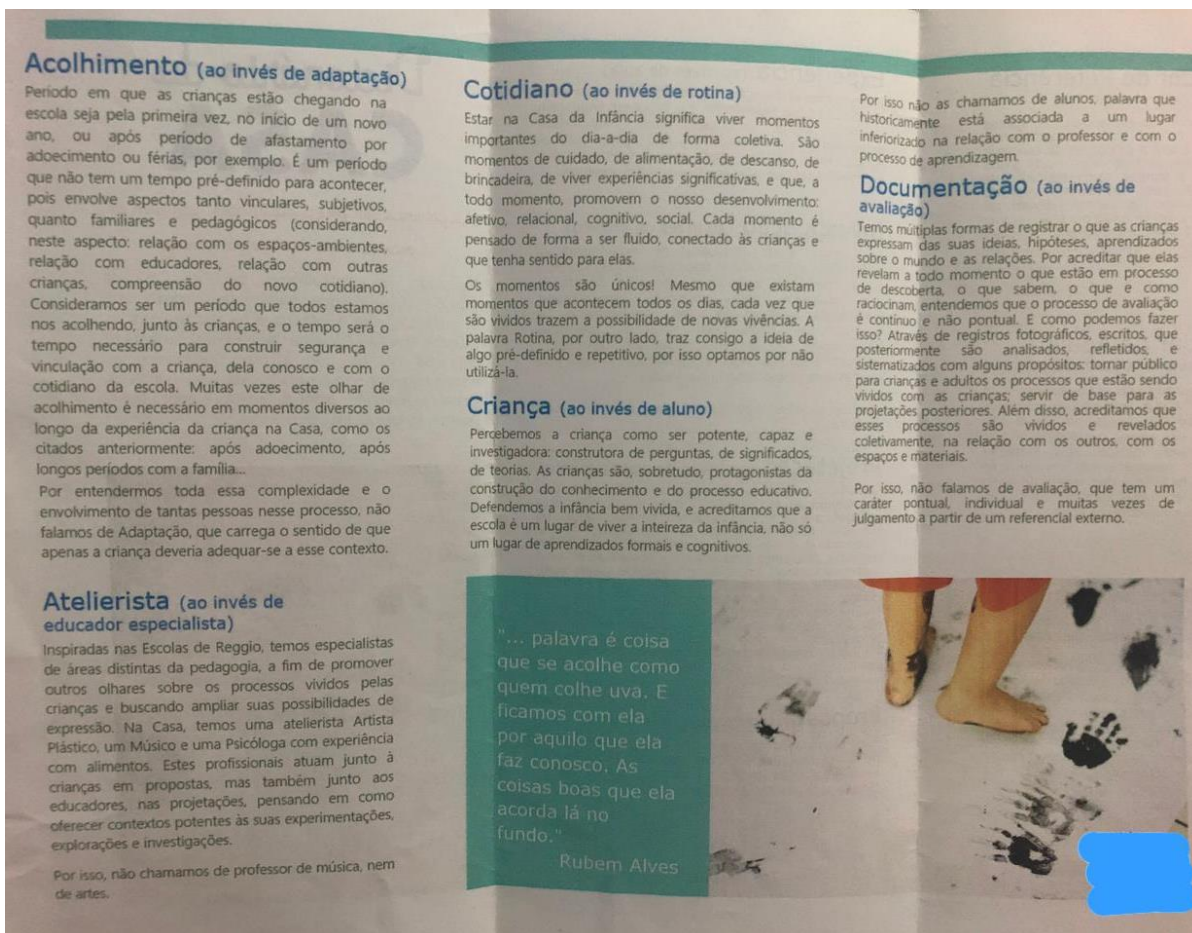
Salvador, ____ de _____ de _____

Assinatura do(a) responsável pela criança

Assinatura da pesquisadora

ANEXOS

ANEXO A - DICIONÁRIO DE NOMENCLATURAS DA ESCOLA MEU QUINTAL (NOME FICTÍCIO) - PÁGINA 1



ANEXO B - DICIONÁRIO DE NOMENCLATURAS DA ESCOLA MEU QUINTAL (NOME FICTÍCIO) - PÁGINA 2

