



“Educação como prática de Liberdade”:
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
SET-OUT 2021

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

9086 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos

INFÂNCIA, SILÊNCIO E SENTIDOS: O DESENVOLVIMENTO DA ESCUTA
SENSÍVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dayane Cabral Leite - UFF - Universidade Federal Fluminense

INFÂNCIA, SILÊNCIO E SENTIDOS: O DESENVOLVIMENTO DA ESCUTA SENSÍVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Resumo: Este texto discute a relação entre a infância, o silêncio que guarda palavras na Educação Infantil e as práticas pedagógicas aliadas à escuta sensível que ajudam a compreender/significar o não dito. As estratégias metodológicas de pesquisa consistiram no registro e na análise dos apontamentos do caderno de campo de 2019. Os estudos de Vigotski (2009) sustentam a compreensão dos sentidos e significados atrelados ao pensamento e linguagem. Com Orlandi (1995) discutimos a expressividade do silêncio que pode ser percebida quando escutamos com sensibilidade e empatia (BARBIER, 1993). Por fim, a literatura como ponte entre infância e docência.

Palavras-chave: Educação Infantil, silêncio, linguagem

Iniciando a conversa: esclarecendo caminhos

“Ainda menino, e bem me lembro, o silêncio me fez companhia. O silêncio é presença e ausência ao mesmo tempo. Ele é concreto onde arquiteto meu vazio.”

Bartolomeu Campos de Queirós

O silêncio entre as palavras guarda segredos, sopros criativos que nos dizem muito a respeito do dito e do não dito. Bartolomeu sabia bem sobre silêncios: o menino que viveu dentro dele até o fim da vida descobriu que o silêncio carregava perguntas e fantasias, que inquietava e provocava reflexões, mas que não roubava sua voz; desde cedo, aliado à literatura, Bartolomeu descobriu como transformar silêncio em liberdade de significar.

O objetivo deste texto é apresentar o resultado de uma pesquisa de reflexão teórica e analítica com a perspectiva do professor pesquisador^[1] (FREIRE, 2020) que mergulha em suas práticas docentes na Educação infantil em um esforço para que docência e pesquisa sejam tecidas em uma mesma trama que vai ganhando corpo quando, neste estudo de caso, é assumida a posição de que as palavras produzem silêncio e o silêncio fala por elas (ORLANDI, 1995). O desafio se dá no próprio ato de pesquisar na e com a escola básica, a partir das observações e registros ordinários no caderno de campo.

O apontamento de fatos ocorridos no ambiente escolar em caderno de campo é registro de experiências vividas que se perdem quando não documentadas. Queirós (2007) diz que a palavra nos inscreve, já Benjamin revela que a palavra nos ajuda a compreender a importância de nos inscrevermos com narrativas para conservação das experiências individuais e coletivas. “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (1987, p.198). Logo, é indispensável ao professor registrar e narrar experiências individuais e coletivas, não como meros relatos, mas descobrindo os significados e sentidos[2] (VIGOTSKI, 2009) que momentos do cotidiano escolar podem tecer.

Este estudo está organizado em duas partes. A primeira apresentará duas cenas de escuta sensível,[3] a partir dos apontamentos realizados fora dos documentos oficiais da instituição, que contêm anotações particulares dos processos de intervenção, observação e trocas que constituem uma interface do cotidiano de uma turma de Educação Infantil do Maternal I, composto por crianças com 2 e 3 anos de idade, no ano de 2019 em um Centro de Educação Infantil Municipal, no interior do Estado do Rio de Janeiro. Na segunda parte serão apresentados o silêncio infantil e a aliança com a literatura para ampliar os vínculos entre a docência e a infância.

A escuta sensível e o silêncio

“A poesia está guardada nas palavras – é tudo que eu sei. [...] Sobre o nada eu tenho profundidades.”

Manoel de Barros

As palavras nomeiam o mundo, através delas estabelecemos diálogos, construímos aprendizados, mas também, como nos ensina Manoel de Barros, palavras guardam poesia, constroem uma forma de linguagem. Segundo Montes (2001, p. 22): “En los primeros años de esa nueva, deslumbrante y gozosa experiencia comunicativa, los flamantes emisores y receptores exploran a fondo las palabras, las violentan, las cargan arbitrariamente con sus propias experiencias vitales.”

Brincar, na Educação Infantil, permite explorar palavras e, por meio delas, construir experiências de vida. As palavras permitem criar roteiros de histórias imaginárias, conversas sobre fatos ocorridos durante um passeio no jardim, relatar o momento de observação e trocas quando as crianças veem um pássaro pela janela. Mas o que acontece quando estamos diante de uma criança que ainda não articula frases? Ou ainda, de uma criança que escolhe não falar, que prefere permanecer em silêncio? Como estabelecer uma relação de diálogo entre professor e criança nesses casos?

Educação Infantil e silêncio normalmente não andam juntos, mas ele existe, “o silêncio que atravessa as palavras rege os processos de significação” (ORLANDI, 1995, p.63). O silêncio não é uma simples ausência de palavras ou sons. Em vez disso, o silêncio é o que sinaliza um contexto, marca um instante de descoberta, um momento de medo ou até mesmo um de alegria.

As cenas que serão compartilhadas representam um exercício de aguçar a escuta sensível (BARBIER, 1993) e são protagonizadas por duas crianças que foram responsáveis pelo despertar docente na arte de ouvir além dos sons. Vale destacar que, na destreza de aguçar a escuta, o professor pesquisador de Educação Infantil precisa de arte mais do que ciência (*Idem*) para compreender o “silêncio questionador”.

No período do registro, Sofia e Ana [4] tinham 3 anos. Ana, extremamente tímida, demonstrava grande interesse por livros e pelos momentos de contação de história, observando com atenção tudo a sua volta. Ela não pronunciava palavras e não costumava interagir com adultos ou crianças na escola. Já Sofia era super atenta e participativa, falava com todos, brincava com as crianças, interagia em todas as propostas e recontava os fatos ocorridos na escola e fora dela.

A primeira cena para reflexão aconteceu logo após a apresentação do livro *A quinta*, de Anne Suess. O livro cartonado de imagens, em formato grande, apresenta cenas cotidianas de uma quinta com seus personagens, casas, criações e cultivos. A proposta da roda de leitura era que as crianças elaborassem suas próprias narrativas a partir das ilustrações e percebessem detalhes apresentados na obra.

Ana participou de tudo sem pronunciar uma palavra, mas sorria com os olhos para o livro. Passado algum tempo e com muitas narrativas construídas, eu tinha uma nova proposta de atividade para algumas crianças e entreguei o livro à Ana. Ela sorriu e sentou com o livro nas mãos, observei à distância o movimento de seus lábios, como se aquele fosse seu momento de narrar. Sofia adorava explorar a caixa de brinquedos e escolheu um, então foi se sentar ao lado de Ana. Observei por mais alguns instantes, mas comecei a organizar a sala para a atividade quando fui surpreendida por um “Ela fala! Tia, ela fala!”. Olhei para Sofia e para Ana e sorri, então Sofia repetiu: “Ela fala! Eu ouvi”. Ana sorriu envergonhada, mas continuou com o livro, imersa naquele seu momento. (Caderno de campo, agosto de 2019)

A fala de Sofia é um retorno à epígrafe deste texto, quando Bartolomeu (2007, p.18) diz: “O silêncio é presença e ausência ao mesmo tempo.” A surpresa da colega quando descobre que Ana pode falar como ela mostra que a professora não era a única a perceber que Ana não verbalizava em ambiente escolar. O espanto de Sofia despertou em mim meu próprio espanto e a patente necessidade da *escuta sensível* para ouvir com os outros sentidos. O silêncio de Ana guardava uma linguagem própria. Hoje é possível perceber que ela manifestou constantemente suas vontades e necessidades, algo que não tinha sido notado até então. Seu silêncio dizia muitas coisas, seus olhos falavam no lugar da boca.

É possível refletir também que os convites feitos a Ana, aparentemente sem resposta, eram um convite dela para que a posição de professor pesquisador fosse assumida pela docente, na tentativa de compreender suas linguagens. A partir de então, as diversas tentativas consideradas sem sucesso passaram a fazer um novo sentido: as brincadeiras coletivas e propostas com pequenos grupos receberam respostas, seus olhos sempre responderam, a professora é que não estava preparada para significar e compreender os sentidos daqueles instantes.

A segunda cena era parte de um projeto desenvolvido para marcar a chegada da primavera. No retorno do recesso, todas as crianças plantaram girassóis no gramado próximo à sala. Ao longo dos dias, elas o regavam e observavam, conversavam, cantavam para que a planta ficasse feliz e crescesse. No dia do registro as crianças observaram a folha da planta com aspecto áspero e tocaram seus “pelinhos”. Ana participou com o grupo, mas passou apenas um dedo na folha, e bem rápido, logo colocando as mãos para trás do corpo. Instantes depois foi possível perceber que:

Ana voltou ao girassol sozinha, tocou com as duas mãos em suas folhas, parecia conversar com a planta, era possível observar o movimento dos lábios. Gesticulou com uma expressão de surpresa e acariciou delicadamente quase todas as folhas. Voltou para o grupo e continuou em silêncio. (Caderno de campo, setembro de 2019)

Refletir a respeito da incompletude da docência revela a necessidade de formação permanente para exercitar a sensibilidade e ouvir com empatia os silêncios significativos de Ana e a fala de Sofia que percebe e narra o extraordinário, que lhe é estranho, mas igual a ela.

“O contexto significativo contido nos sons da frase é o fundo do qual emerge o semelhante, num instante, com a velocidade de um relâmpago” (BENJAMIN, 1987, p. 112) que transpassam o fazer do professor pesquisador.

O silêncio e a literatura

“No silêncio, leio em mim, mais e melhor o que ainda está por dizer.”

Bartolomeu Campos de Queirós

O silêncio que atravessa as palavras carrega perguntas que nem sempre têm respostas, mas quando deixamos os silêncios e as perguntas sob o mesmo trilho da literatura interrompemos o óbvio, estancamos o curso linear que cobra perguntas com respostas, estabelecemos vínculos e ganhamos espaços de reflexão. As cenas registradas referentes aos momentos de leitura e posteriores ao momento de contação de história revelam que a expressividade de Ana gritava.

Montes (2001, p. 22) chama a atenção para o papel que as palavras podem assumir na Educação Infantil e como elas são significadas de acordo com contextos distintos, afirmando que: “Las palabras eran como bichos sonoros que aparecían de pronto en distintas situaciones vividas y se teñían de lo que esas situaciones significaban. No había significados oficiales, sólo había palabras mías, las que se aparecían en momentos de mi vida.” Ana, com o livro nas mãos, narrava com palavras só suas e do livro em uma relação de cumplicidade. Construía espaços poéticos em suas conversas com o girassol, palavras que não serão descobertas, mas que a deslocaram de sua timidez no mundo real para um local seguro, onde o imaginário ganha espaço, um local que Montes (1999) chama de *frontera indómita*.[\[5\]](#)

Barthes nos fala da força de representação que aflora no leitor por meio da linguagem e da literatura criando “um lugar indireto, e esse indireto é precioso” (2013, p. 19). Assim, o livro — presente no dia a dia da criança, como um objeto que pode ser tocado, descoberto, lido e relido — preenche os silêncios e se transforma em ponte que liga o real e o imaginário com significações únicas que favorecem a relação entre infância e docência.

A família de Ana dizia que ela sempre gostou de livros e diariamente relatava em casa o que acontecia na escola. Mesmo partindo do princípio que a criança tem muito a dizer, as respostas dadas por ela não foram apreendidas. Vigotski (2008, p.158) afirma que “o pensamento passa por muitas transformações até transformar-se em fala” e as transformações percorrem o corpo todo em linguagens múltiplas. A leitura literária pode assumir inúmeras linguagens e se tornar espaço de produção de sentidos e significados, inscrevendo o leitor no mundo que as palavras criam. O professor que assume a pesquisa e toma posse da literatura como aliada ganha no exercício de escutar com o corpo todo e descobre que esse exercício é campo vital para suas práticas.

As recordações das vivências em sala de aula associadas aos registros ajudam a compreender que a palavra mostra-se em tudo que está na criança, tudo que ela faz, olha, sente e pensa. Os momentos em sala desvelam um mundo maior do que as crianças conseguem traduzir em palavras verbalizadas, pois elas partilham um contexto significativo formado por silêncios e linguagens que as colocam em estado de liberdade, ou seja, de posse dos sentidos que querem produzir.

Referências

BARBIER, René. **A escuta sensível em educação**. Porto Alegre, Cadernos ANPED, 1993.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2013.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

MONTES, Graciela. **El corral de la infancia**. México: FCE, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Unicamp, 1995.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Para ler em silêncio**. São Paulo: Moderna, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

[1] Para Freire (2020) “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.” E continua: “o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa” (p.30).

[2] Para Vigotski (2009), “o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata” (p.465).

[3] Segundo Barbier (1993), escuta sensível diz respeito à arte de considerar o outro em sua totalidade, como um corpo dinâmico que vai além de captar a linguagem verbal. Com ela se pode escutar-ver, escutar-ouvir, tendo a empatia como princípio na relação entre o pesquisador e o outro. Pressupõe uma abertura e sensibilidade para com os demais sentidos: olhar, tato, olfato, não deixando de lado a intuição, outro elemento forte nos processos de empatia.

[4] Nomes fictícios.

[5] Montes (1999) desenvolve o conceito de *frontera indómita* como um território necessário e saudável onde são abrigadas a literatura, a arte em geral, a cultura e tudo que marca a humanidade. Define ainda: “Uma fontera espesa, que contiene de todo, e independiente: que no pertenece al *adentro*, a las puras subjetividades, ni al *afuera*, el real o mundo objetivo.”