

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

DANIELLE ROSE SOUZA CRUZ MELO MARCOLINO

A ESCUTA DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

MANAUS

2026

DANIELLE ROSE SOUZA CRUZ MELO MARCOLINO

**A ESCUTA DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito para obtenção do título de Pedagoga.

Orientadora: Profa. Dra. Darianny Araújo dos Reis

MANAUS

2026

DANIELLE ROSE SOUZA CRUZ MELO MARCOLINO

**A ESCUTA DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito para obtenção do título de Pedagoga.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 15/12/2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Darianny Araújo dos Reis - UFAM
Orientadora

Profa. Dra. Rozane Alonso Alves- (Membro Interno/UFAM)
Avaliador

Profa. Dra. Alexandra Nascimento de Andrade (Membro Externo/UEA)
Avaliador

A escuta de crianças na educação infantil: *Reflexões a partir de uma experiência de estágio supervisionado*

Danielle Rose Souza Cruz Melo Marcolino¹
Darianny Araújo dos Reis²

RESUMO: Este relato de experiência discute a escuta das crianças no cotidiano da Educação Infantil, a partir de observações realizadas durante o estágio supervisionado do 8º período de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, em parceria com um Centro Municipal de Educação Infantil. O estudo fundamenta-se na Pedagogia da Escuta de Loris Malaguzzi (1999), e na Sociologia da Infância, tendo como principais referências Sarmento (2008, 2013) e Corsaro (2011), que consideram a criança dotada de agência. O trabalho analisa como as vozes, expressões e produções infantis são (ou não) valorizadas no ambiente educativo. A metodologia foi realizada a partir da observação participante, com registros sistemáticos em diário de campo, que captavam as interações com as crianças, tanto na sala de referência como no momento do recreio. Os registros evidenciaram que as práticas docentes ora silenciam, ora acolhem a participação infantil. Tais práticas, ainda são atravessadas por lógicas adultocêntricas, que restringem a participação infantil no processo educativo. O estudo destaca, ainda, a importância da escuta sensível como ferramenta para uma educação dialógica e inclusiva.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pedagogia da Escuta. Diálogo. Sociologia da Infância.

ABSTRACT: This experience report discusses the listening to children in the daily life of Early Childhood Education, based on observations carried out during the supervised internship of the 8th semester of the Pedagogy degree program at the Federal University of Amazonas, in partnership with a Municipal Center for Early Childhood Education. The study is grounded in Loris Malaguzzi's Pedagogy of Listening (1999) and in the Sociology of Childhood, having as its main references Sarmento (2008, 2013) and Corsaro (2011), who recognize the child as a subject of rights and endowed with agency. The paper analyzes how children's voices, expressions, and productions are—or are not—valued in the educational environment. The methodology adopted consisted of participant observation, with systematic records in a field diary, which captured interactions with the children both in the reference classroom and during recess. The records revealed that teaching practices sometimes silence and sometimes welcome

¹ Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), vinculada ao Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação (GRUPESPE/UFAM) e à linha de pesquisa “Crianças, infâncias e educação infantil com/na Amazônia brasileira”. Bolsista de Iniciação Científica, com fomento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² Professora Doutora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM). Vinculada ao Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação (GRUPESPE/UFAM) e coordenadora da linha de pesquisa “Crianças, infâncias e educação infantil com/na Amazônia brasileira”.

children's participation. Such practices are still crossed by adult-centered logics, which restrict children's participation in the educational process. The study also highlights the importance of listening as a principle for a dialogical and inclusive education.

Keywords: Early Childhood Education. Pedagogy of Listening. Dialogue. Sociology of Childhood.

RESUMEN: Este relato de experiencia discute la escucha de los niños en el día a día de la Educación Infantil, a partir de observaciones realizadas durante las prácticas supervisadas del 8.º período de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Federal de Amazonas, en colaboración con un Centro Municipal de Educación Infantil. El estudio se basa en la Pedagogía de la Escucha de Loris Malaguzzi (1999) y en la Sociología de la Infancia, teniendo como principales referencias a Sarmiento (2008, 2013) y Corsaro (2011), quienes consideran que el niño es un agente activo. El trabajo analiza cómo las voces, expresiones y producciones infantiles son (o no) valoradas en el entorno educativo. La metodología se llevó a cabo a partir de la observación participante, con registros sistemáticos en un diario de campo, que captaban las interacciones con los niños, tanto en el aula de referencia como en el momento del recreo. Los registros evidenciaron que las prácticas docentes a veces silencian y otras veces acogen la participación infantil. Dichas prácticas siguen estando atravesadas por lógicas adultocéntricas, que restringen la participación infantil en el proceso educativo. El estudio destaca, además, la importancia de la escucha sensible como herramienta para una educación dialógica e inclusiva.

Traducción realizada con la versión gratuita del traductor DeepL.com.

Palabras clave: Educación Infantil. Pedagogía de la Escucha. Diálogo. Sociología de la Infancia.

1 INTRODUÇÃO

A escuta sensível das crianças na Educação Infantil configura-se como um dos importantes desafios ao processo educativo na contemporaneidade e, ao mesmo tempo, como uma possibilidade transformadora das relações pedagógicas. Esse contraponto remonta a raízes históricas, nas quais a infância foi sistematicamente negligenciada e subalternizada nas estruturas sociais. De acordo com Ariès (1986), na Idade Média, as crianças sequer eram percebidas como sujeitos sociais, pois eram posicionadas como inferiores e destituídas de características próprias. Enquanto isso, no século XVII, passam a ser vistas ora como adultos em miniatura ora como anjinhos e, portanto, foram excluídas de qualquer reconhecimento de suas singularidades no tecido social.

Em que pese às limitações dos estudos historiográficos produzidos por Ariès (1986), assinaladas por Corsaro (2011), destacam-se: (a) as generalizações baseadas em fontes predominantemente francesas e europeias, que desconsideram variações regionais e de classe; (b) a visão linear da história, como se a chamada “descoberta” da infância configurasse um progresso inevitável; e (c) a ausência das vozes infantis, uma vez que a criança é analisada a partir de representações adultas. Ainda assim, Corsaro (2011) reconhece a importância do trabalho de Ariès para a compreensão histórica das representações das infâncias.

Com o avanço da industrialização no século XIX, expandir o acesso à educação formal para atender às demandas da sociedade moderna capitalista em plena transformação tornou-se premente. Nesse contexto, o modelo da pedagogia tradicional se consolida marcado por uma visão filosófica do enciclopedismo e da transmissão do conhecimento, na qual o “professor é visto como o mero transmissor daquilo que ontem lhe foi transmitido, o elo de ligação entre esse patrimônio perene e a criança” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013, p. 8). Perante esse pensamento, o educador figura como detentor exclusivo do saber, marginalizando a expressão, a criatividade e a escuta da criança, o que corrobora uma trajetória histórica de silenciamento e apagamento da criança como sujeito epistêmico.

Em meio ao fortalecimento das ciências do comportamento e da educação, durante o século XX, os estudos sobre a infância foram fortemente influenciados pela Psicologia do Desenvolvimento, especialmente por Jean Piaget (1896–1980) e outros estudiosos que, sob o viés da epistemologia genética, difundiram amplamente uma concepção de desenvolvimento humano baseada na maturação em etapas sequenciais. De acordo com Sarmiento (2013, p. 18) “as próprias ciências da educação [...] se constituíram em torno da ideia de adequação do ensino às etapas do desenvolvimento e aos processos genéticos da epistemologia da infância”, incidindo não apenas no campo epistemológico, mas também no olhar social e educacional sobre a criança.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) configuram-se como avanços legais na garantia do direito à educação. No entanto, conforme a redação atual da LDB, alterada pela Lei² nº 12.796/2013, a Educação Infantil, passa a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, sendo obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade (Brasil, 2013).

² A Lei nº 12.796/2013 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a formação dos profissionais da educação e dando outras providências (BRASIL, 2013).

Assim, por muito tempo, as crianças foram marcadas por uma dupla invisibilização: de um lado, a desvalorização institucional e política, expressa em uma visão assistencialista que naturalizava as desigualdades sociais; de outro, a negação das especificidades das crianças como sujeitos históricos e de direitos, flagrante na reprodução de modelos que ignoravam suas dimensões cognitivas, sociais e culturais e impunham um arbitrário cultural que desqualificava seus saberes, conforme compreendem Bourdieu e Passeron (2023). Nessa lógica operava a dominação simbólica por meio da sobreposição de estruturas adultocêntricas que retiravam das crianças seu lugar de agentes sociais e produtor de cultura (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2008).

Cientificamente, a Sociologia da Infância e a Pedagogia da Escuta Malaguzziana trouxeram importantes contribuições para a desnaturalização da hierarquia adultocêntrica constituinte das estruturas escolares. Esses campos de estudo convergem para uma nova epistemologia da infância. Enquanto a Sociologia da Infância investe na ideia da criança como ator social dotado de agência própria, desconstruindo as concepções universalistas acerca da infância e da criança (Abramowicz, 2011; Corsaro, 2011; Sarmiento, 2008), a Pedagogia da Escuta opera na prática educativa ao converter a escuta em um ato político que reconhece as múltiplas linguagens infantis (Rinaldi, 2020).

Juntas, essas perspectivas confrontam a visão de criança como um projeto de adulto, um indivíduo incompleto e imaturo, e propõem um modo outro de situar a criança, qual seja, um sujeito de direitos no presente e produtor de culturas e linguagens, cuja voz e participação exigem um lugar central no processo educativo. Sendo assim, as bases conceituais trazidas por estas correntes afiançam que as crianças não são meros objetos da educação, pois são capazes de participar ativamente das decisões que as afetam, o que nos permite compreender a escuta como processo dialógico, no qual educadores e crianças se transformam mutuamente (Corsaro, 2011).

O presente estudo apresenta um relato de experiência desenvolvido no âmbito do estágio supervisionado obrigatório, referente ao 8º período do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, em parceria com um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da rede pública de Manaus.

Diante disso, o objetivo deste artigo é analisar o lugar da escuta da criança no cotidiano pedagógico, problematizando as seguintes questões: Qual é o espaço da escuta nas interações cotidianas da pré-escola? Como ela se manifesta e em quais momentos? Em que medida essas práticas podem se caracterizar como uma escuta que reconheça a agência infantil? Para responder a esses questionamentos, adotou-se a observação participante como técnica de geração de dados, com registros sistemáticos em diário de campo e documentação fotográfica

ao longo de 120 horas de imersão no campo. A abordagem possibilitou apreender tanto as interações formais na sala de referência quanto algumas nuances informais durante momentos como o recreio.

Apresenta-se, no texto, situações observadas que desvelam dissonâncias entre discurso e prática no tocante à escuta da criança no cotidiano, bem como são enunciadas reflexões críticas sobre os desafios de fazer avançar uma pedagogia interessada na escuta sensível como dimensão do viver-experenciar com as crianças.

Os dados do estudo mostram-nos um paradoxo: embora a legislação e diretrizes, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) reconheçam a criança como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva” (Brasil, 2010, p. 12), por vezes as situações observadas no CMEI pesquisado, as práticas docentes mantêm-se adultocentradas, reduzindo a participação da criança a momentos isolados, como as rodas de conversas mediadas pelo adulto. Essa constatação reforça a necessidade de transformar a escuta em princípio estruturante da prática educativa, integrando-a ao planejamento, à avaliação e à organização dos espaços-tempos cotidianos.

2 METODOLOGIA

Este estudo assume a forma de um relato de experiência com abordagem qualitativa. Foi desenvolvido durante três meses de estágio supervisionado obrigatório do 8º período de Licenciatura em Pedagogia, em parceria com um CMEI localizado em um bairro periférico da zona Centro-Oeste de Manaus. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se por sua capacidade de acessar dimensões subjetivas e complexas da sala de referência de outros espaços da instituição. Como aponta Minayo (2001, p. 22), “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares [...] o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

A instituição atende crianças de 4 e 5 anos. Conforme expresso no Projeto Político Pedagógico do CMEI, as famílias atendidas encontram-se em situação de vulnerabilidade social, enfrentando desafios como desemprego e ausência de moradia adequada. O CMEI possui dez salas de referência amplas, além de setores administrativos, secretaria e banheiros adaptados para as crianças. A escola conta com uma sala de recursos, destinada ao Atendimento Educacional Especializado, que funciona no contraturno, e dispõe ainda de uma área externa com parquinho, incluindo balanços e uma casinha infantil. Apesar de apresentar uma

infraestrutura básica satisfatória, a unidade não possui quadra poliesportiva e enfrenta limitações significativas em relação aos recursos didáticos (incluindo, massinha de modelar, tinta guache, pincéis para pintura de tintas, entre outros), disponíveis para apoiar o processo educativo que ampliem as oportunidades de expressão das crianças, limitando-se ao giz de cera, lápis de cor e cadernos.

A sala de referência do estágio era composta por 22 crianças, sendo 8 meninos e 14 meninas, dentre as quais duas apresentavam Transtorno do Espectro Autista (TEA). Uma dessas crianças encontrava-se em situação de acolhimento institucional em um abrigo da cidade de Manaus. A turma caracterizava-se pela heterogeneidade, reunindo crianças de diferentes origens étnico-raciais e geográficas, incluindo venezuelanas e negras. As especificidades culturais e linguísticas, em conjunto com a diversidade cognitiva presente no grupo, evidenciaram nuances singulares na forma como a escuta e a participação das crianças se constituíam e se expressavam no cotidiano da instituição.

A imersão no cotidiano do CMEI, por meio da observação participante, possibilitou uma aproximação gradual das crianças e da professora de referência. Nesse contexto, a presença nas atividades, acompanhando atentamente os movimentos, as interações, os gestos, as palavras e os silêncios, foi fundamental para a concretude do estudo. A vivência possibilitou perceber, com mais sutileza, como as crianças se fazem presentes, participam, criam e se expressam. Entretanto, também houve momentos em que suas vozes pareciam não encontrar espaço. Foi por meio da escuta atenta e da observação do cotidiano que se tornou possível enxergar os fios que tecem tanto a presença quanto o silenciamento das crianças na rotina escolar.

Os procedimentos metodológicos envolveram três eixos principais: primeiro, a observação participante, realizada diariamente durante todo o período do estágio entre os meses de setembro a dezembro de 2024, com atenção especial para situações formais como rodas de conversa, ou situações informais, como o brincar livre e momentos de transição entre atividades. Conforme postula Minayo (2001, p. 60), a observação participante não pode prescindir do contato direto com o que está sendo observado, pois, por meio dessa aproximação é possível “captar uma variedade de situações ou fenômenos”.

Em segundo lugar, o registro sistemático em diário de campo, definido como um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 150). Ou seja, os fatos observados eram complementados por reflexões e questionamentos sobre uma rotina, realizados ao final de cada jornada, mantendo a fidelidade das observações.

Por fim, a pesquisa bibliográfica “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p. 44), no qual ajudaram-se a situar as observações no enquadre teórico da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Escuta.

A análise dos dados seguiu uma abordagem exploratória e descritivo-reflexiva, buscando identificar tanto os padrões recorrentes quanto as situações excepcionais que pudessem revelar aspectos importantes sobre a escuta na Educação Infantil. Neste estudo, privilegiou-se a descrição densa de episódios significativos, como aqueles em que as crianças manifestavam claramente seus desejos e opiniões, ou quando suas vozes eram inadvertidamente silenciadas pelas dinâmicas institucionais, marcadas por assimetrias de poder entre adulto e criança. Essas situações foram então confrontadas com o referencial teórico, permitindo uma análise que valorizasse tanto a singularidade do contexto observado quanto suas conexões com o debate mais amplo sobre participação infantil.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 Características e manifestações da escuta da criança no cotidiano da Educação Infantil

A análise e reflexões empreendidas nesta seção fundamentam-se na Pedagogia da Escuta, conforme formulada por Loris Malaguzzi, cujos pressupostos basilares incluem o respeito às múltiplas linguagens da criança, a escuta imbricada a uma postura ético-política do professor/a, o ambiente como terceiro educador e a documentação pedagógica como dimensão constitutiva do fazer docente (Rinaldi, 2020). Esses princípios orientaram a observação da prática pedagógica e dialogaram, de forma transversal, com os aportes da Sociologia da Infância.

As observações mais recorrentes ocorreram na sala de referência e, ocasionalmente, nos momentos de lanche e recreio. Embora esses contextos apresentassem desafios, sobretudo em razão do quantitativo elevado de crianças, foi possível captar aspectos significativos das interações estabelecidas no espaço externo da instituição. O tempo destinado ao recreio, restrito a apenas vinte minutos (incluindo lanche e lazer), evidencia como esse tempo-espaço tem sido negligenciado como lugar de convivência entre as crianças e seus pares, bem como entre crianças e adultos, de participação e de expressão pública das subjetividades infantis nos encontros e desencontros, conforme assevera Castro (2018). Essa organização temporal reforça

uma lógica adultocêntrica que subordina o direito das crianças ao brincar e à convivência às exigências da rotina institucional, limitando as possibilidades de escuta sensível nesse contexto.

Nesse sentido, Delalande (2012) destaca o pátio do recreio como um espaço privilegiado para aprendizagens diversas, enfatizando sua dimensão experiencial: as relações constituídas, os conflitos que surgem e são resolvidos, a igualdade de estatuto entre as crianças, as regras dos jogos e brincadeiras, os códigos sociais criados, bem como as afinidades e diferenciações estabelecidas entre e pelas próprias crianças. Trata-se, portanto, de um lugar de potencial enriquecimento cultural e social, tanto para as crianças quanto para os adultos, contribuindo para a compreensão das culturas de pares infantis pelas professoras.

Os registros de campo evidenciaram que a atuação docente durante o recreio se restringia a intervenções pontuais, como auxílio na abertura de embalagens ou a mediação de conflitos. Isso revela problemáticas relacionadas à compreensão ainda limitada do caráter formativo do recreio, entendido, muitas vezes, apenas como intervalo funcional, e não como oportunidade de aprender com as crianças, em contextos de interações menos formalizadas. Essa constatação remete não apenas a lacuna na formação docente, que demanda escuta sensível e presença corporal atenta, mas também a uma dimensão estrutural dos sistemas educacionais: a ausência de políticas públicas que assegurem mais profissionais nas salas da pré-escola. Essa condição inviabiliza a constituição da chamada "dupla educativa", na qual duas profissionais compartilham um trabalho de cooperação, decisão, responsabilidades e ações pedagógicas junto às crianças e às famílias (Hoyuelos; Riera, 2019).

À medida que as crianças concluíam suas refeições e se dirigiam ao parquinho, observava-se que aquelas que demoravam no lanche tinham seu tempo de brincadeira reduzido ou suprimido. Tal dinâmica indica que a desvalorização do tempo-espço do recreio pode impactar diretamente o bem-estar infantil, exigindo dos adultos um olhar mais refinado e cuidadoso sobre os benefícios desse momento para as crianças (Delalande, 2012). O encerramento do recreio e o retorno à sala de referência, com frequência, geravam tensão, expressa em falas como "*só mais um pouquinho*" ou "*mas já?*", ditas em tom de frustração (Diário de campo, setembro de 2024).

Em uma ocasião específica, duas crianças (um menino e uma menina) recusaram-se a retornar à sala e passaram a correr pelo pátio da escola, rindo e transformando a situação em uma brincadeira de esconde-esconde. O episódio dialoga com Corsaro (2011, p. 39), ao afirmar "as culturas infantis de pares são produções coletivas, inovadoras e criativas". À medida que o adulto se aproximava, as crianças ampliavam a distância e diversificavam seus esconderijos, explorando diferentes espaços da escola. Para o autor, "as crianças tentam conquistar o controle

sobre suas vidas de várias maneiras”, sendo a resistência às regras adultas uma das formas mais significativas de afirmação de sua agência (Corsaro, 2011, p. 181).

A resistência das crianças expressava um desejo legítimo por mais tempo de recreio, mais tempo para (r)existir, transformando, por meio da brincadeira, um conflito cotidiano, em uma linguagem própria e em ato político. Essa percepção reforça o papel do educador como mediador dialógico, para além da simples imposição de regras, construindo com as crianças relações mais horizontais, nas quais a escuta se converte em possibilidades de aprendizagem mútua, respeitando o direito à participação e à expressão de necessidades. Afinal, o recreio vai além do lazer, uma vez que, “[...] envolve outras aprendizagens complexas e não tão óbvias de serem percebidas e explicadas” (Picanço, 2024, p. 15).

Durante o período de estágio, observou-se que a escuta da criança se efetivava de formas distintas, manifestando-se em algumas situações nas interações espontâneas com a professora, marcadas por acolhimento e afeto. Em determinada ocasião, *“uma criança chorava por não poder ir ao pula-pula, e a professora a acolheu, dizendo: você vai brincar, chora não, enquanto a abraçava. Após ser conduzida ao brinquedo, a criança esboçou um sorriso de felicidade”* (Diário de campo, setembro de 2024).

Em outros momentos, a escuta da criança ocorria no cumprimento da rotina, sendo a roda de conversa identificada como o espaço mais propício para a prática. Nesse momento, a professora realizava atividades como a verificação do tempo, a chamada, a musicalização, a sequência didática e orientações pontuais, além de conversas informais, como perguntas sobre o final de semana, como no exemplo:

Como foi o final de semana de vocês? O que vocês ganharam no dia das crianças? Cada criança tinha sua vez de fala. As crianças mais tímidas eram estimuladas a falar, caso não quisessem, a professora respeitava e passava a vez para a outra criança. Na ocasião, uma das crianças comentou: - Professora, esse final de semana, fui visitar minha vó e tomei banho de piscina. A Professora respondeu: Que legal, repetindo o nome da criança, vi que você se divertiu bastante né? A criança balançou a cabeça, em gesto de concordância com um sorriso no rosto (Diário de campo, outubro de 2024).

Desse modo, Bombassaro (2010, p. 9) observa que a roda de conversa constitui "uma das possibilidades para aprender a conversar", favorecendo o diálogo, o fortalecimento de vínculos e o respeito aos turnos de fala. Contudo, os registros também indicam que nem sempre as intervenções das crianças eram valorizadas. Em uma aula sobre o mosquito da dengue, após a explicação da professora, uma criança comentou: *“Professora, na minha casa tem água*

parada”. A fala não foi acolhida nem integrada ao diálogo, e a explicação seguiu conforme o planejamento previamente estabelecido (Diário de campo, setembro de 2024).

Esse episódio expõe como a ausência da escuta pode comprometer o diálogo humanizador, priorizando conteúdos pré-determinados em detrimento das experiências das crianças, reforçando posturas adultocêntricas. Além disso, “*observou-se um esvaziamento das temáticas no planejamento pedagógico, com recorrência de assuntos como dengue e zika, enquanto temáticas fundamentais, como as relações étnico-raciais, permaneciam ausentes, contrariando o que prevê a Lei nº 11.645/2008*”³ (Diário de campo, novembro de 2024).

No que se refere ao ambiente da sala de referência, embora o espaço físico fosse amplo e climatizado, sua organização pouco acolhedora limitava a escuta sensível e a participação ativa das crianças. Os materiais de leitura, guardados em um baú, raramente acessados, e a contação de histórias não se configurava como prática pedagógica regular. Quando ocorria, as crianças demonstravam desconforto, expressando reclamações relacionadas ao espaço físico, “*Professora, Bruno está me empurrando!*” ou “*Eu quero ficar no lençol também!*” (Diário de campo, setembro de 2024). A inadequação do lençol utilizado levou à interrupção da atividade, em dado momento.

Do nosso ponto analítico, essas manifestações indicam que as crianças desejavam ouvir histórias, mas reivindicavam melhores condições de conforto e organização do espaço. A justificativa da professora “*elas ainda estão se acostumando*” (Diário de campo, setembro de 2024), ao se referir ao comportamento das crianças durante a leitura, remete à necessidade de uma formação específica em mediação literária, evidenciando a secundarização da formação leitora diante de outras demandas escolares.

Na perspectiva da pedagogia das escolas da infância em Reggio Emília, o ambiente potencializa e dá visibilidade às aprendizagens. No CMEI observado, embora houvesse avanços, como a valorização de desenhos infantis em detrimento de enfeites padronizados, a comunicação visual pouco dialogava com as produções das crianças. Ao serem questionadas sobre os cartazes expostos em sala, as crianças revelaram tanto identificação quanto incompreensão. Uma delas afirmou: “*É bonito, ensina a gente a não brigar*”, apontado para o desenho. Outra criança comentou: “*Gosto do parquinho, mas não sei o dia. A gente não entende o que é pra fazer só com desenhos*” (Diário de campo, setembro de 2024).

³ A Lei nº 11.645/2008 determina a obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo da educação básica (Brasil, 2008).

Essa ambiguidade descortina o potencial e os limites do ambiente em seu caráter pedagógico, indicando que o espaço só se constitui como “terceiro educador” quando mediado de forma dialógica, tornando os símbolos compreensíveis e significativos. Além disso, evidencia que a sala de referência não é um espaço neutro, mas um organismo vivo que comunica valores e convida (ou não) à participação. Conforme destaca Baracho (2011, p. 158), “as diversas formas de organização dos espaços da escola possibilitam diferentes maneiras de interação social”.

No contexto institucional, a prática pedagógica observada encontrava-se orientada pelo Projeto Aprende+⁴, iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), voltada à potencialização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, com ênfase nas práticas sociais de letramento para a formação leitora das crianças (Manaus, 2024a). Enquanto política educacional implementada como piloto em 2023 e em expansão na rede municipal, o projeto incidia diretamente sobre o planejamento docente, a organização dos espaços e os processos de documentação pedagógica, configurando-se como elemento estruturante do cenário empírico investigado e das possibilidades de escuta da criança no cotidiano da pré-escola.

Essas diretrizes, contudo, revelaram uma dissociação entre o prescrito e o vivenciado. No ambiente da sala, não havia uma intencionalidade educativa claramente direcionada para as crianças. Os quadros de combinados e rotinas, embora elaborados com o desenho das próprias crianças, mantinham-se subutilizados, reduzidos a elementos decorativos, sem mediação efetiva que os integrasse às experiências de aprendizagem infantis. Tal disparidade evidencia como o projeto não sustenta, na prática, o princípio do ambiente como “terceiro educador”, conforme propõe Malaguzzi (Rinaldi, 2020).

Além disso, o Projeto Aprende+ limitava a prática docente ao induzir as professoras a registrarem exclusivamente as experiências vinculadas às atividades do projeto, fragilizando a riqueza das aprendizagens espontâneas que emergiam no cotidiano. Conforme consta na apostila do projeto, a metodologia proposta consiste em uma organização pedagógica progressiva “apresentar, problematizar e potencializar” (Manaus, 2024b, p. 11), um

⁴ Segundo documento orientador da SEMED/Manaus “O projeto aprende+ na Educação Infantil é uma iniciativa desta secretaria de educação (SEMED), que visa a potencialização do trabalho pedagógico desenvolvido com crianças da pré-escola, promovendo experiências que possibilitem a familiarização das crianças com as práticas sociais, nas quais a linguagem escrita esteja presente e se desenvolva em suas várias funções sociais, uma vez que interagimos por meio dela” (Manaus, 2024b, p. 1). O projeto “Aprende+”, iniciou como piloto em 2023 com 21 escolas e 5.722 crianças, foi ampliado em 2024 para aproximadamente 250 escolas, beneficiando 44.436 crianças. Neste ano, em 2025, o projeto segue em expansão, com foco no fortalecimento das aprendizagens das unidades que atendem a pré-escola. Essas informações oficiais são encontradas no site da prefeitura (Rodrigues, 2025).

planejamento binário, dividido em dois dias. No primeiro dia, dedicava-se à apresentação e à problematização da temática. No segundo dia, ocorria a potencialização das atividades.

Essa formatação mecânica resultava em registros seletivos por parte da professora, que documentava apenas as produções das crianças que atendiam aos objetivos do projeto, prioritariamente para fins de prestação de contas, sem considerar os registros como instrumentos de reflexão e melhoria das propostas didáticas. Sobre essa questão, Fochi (2014, p. 8) ressalta a preocupação de Loris Malaguzzi com a “ausência de uma cultura de registrar os percursos das crianças”.

O critério de seleção adotado mostrava-se claramente restritivo, visto que apenas as produções infantis que se alinhavam às expectativas do Projeto Aprende+ eram registradas, privilegiando um padrão classificatório de “melhores trabalhos”. Essa prática não apenas restringia a documentação pedagógica ao que se enquadrava em parâmetros preestabelecidos, mas também invisibilizava sistematicamente as expressões infantis que divergiam desse modelo, produzindo um processo de exclusão simbólica das múltiplas linguagens das crianças.

Essa lógica escolar viola o art. 31 da LDB (Brasil, 1996), ao ignorar avaliações não promocionais. Além disso, fere a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), em seu art. 28, que garante participação plena de pessoas com deficiência (Brasil, 2015). Ao priorizar resultados padronizados, a prática não respeita os tempos de aprendizagem das crianças, reproduzindo processos de homogeneização. Essa postura nega o papel da/o professora/o como mediadora/or de diálogos com a singularidade infantil (Friedmann, 2020).

Esse modo homogeneizante de organizar o trabalho pedagógico materializava-se em cenas cotidianas: crianças autistas da sala de referência eram, em alguma medida, preteridas nas atividades pedagógicas, e suas produções, muitas vezes, não integravam os registros documentais. Ao mesmo tempo, crianças venezuelanas, cuja língua materna (espanhol) as colocava em desvantagem no ambiente monolíngue, viam-se sem recursos para compreender letras iniciais ou palavras, uma vez que nenhuma adaptação linguística era oferecida. A convergência dessas exclusões, de estudantes com deficiência e imigrantes, expunha a ironia de uma instituição que, embora discursivamente comprometida com a inclusão, reproduz mecanismos de marginalização em suas rotinas.

Contrapondo esse horizonte, a escuta sensível, em sua dimensão ética e relacional, alinha-se aos pressupostos da Sociologia da Infância, que, ao pensar a infância “como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional” (Qvortrup, 2010, p. 635), recusa visões fragmentadas e exige um olhar voltado à alteridade da criança. Mais do que uma técnica pedagógica, a escuta, entendida como mergulho no mundo do outro, torna-se proposta política

para validar a agência da criança e romper com hierarquias adultocentradas, assim como defende Sarmiento (2013), já que aceitar a criança como “ser completo” implica adentrar sua paisagem com respeito e plena presença.

Portanto, a/o professor/a, embora fundamental, não pode ser responsabilizada/o isoladamente por garantir a inclusão. A escuta das crianças, atenta em toda sua diversidade só se consolidará quando houver um compromisso institucional efetivo com a construção de espaços educativos acolhedores, nos quais as diferenças não sejam apenas toleradas, mas reconhecidas como elementos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem, valorizando especialmente os eixos norteadores da Educação Infantil: interações e brincadeiras. Diante dessas tensões, mas também das possibilidades, torna-se imperativo refletir sobre quais práticas docentes podem ampliar a escuta sensível na Educação Infantil, discussão desenvolvida na próxima seção.

3.2 Práticas docentes que favorecem a escuta das crianças

A escuta das crianças no contexto da Educação Infantil implica compreender que as práticas docentes não se restringem a técnicas ou instrumentos específicos, mas se constroem nas relações cotidianas entre professoras, crianças e o espaço educativo. Nesse sentido, pensar o espaço escolar como um serviço público de responsabilidade coletiva é condição para que a escuta se efetive como prática pedagógica. Conforme afirma Rinaldi (2020, p. 35), trata-se de conceber a instituição educativa como um ambiente formativo marcado pelo “encontro, interações e conexões entre cidadãos de uma comunidade”, no qual as ações docentes assumem papel central na criação de contextos que possibilitam às crianças expressarem suas ideias, sentimentos e modos de estar no mundo.

Nessa perspectiva, as práticas docentes tornam-se essenciais para garantir a participação efetiva de crianças, educadores, famílias e comunidade. Para isso, é fundamental articular metodologias que busquem “respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade, sem preconceito de qualquer natureza; e tomar decisões com princípios éticos, democráticos, inclusivos e sustentáveis” (Manaus, 2024b, p. 20).

Nesse horizonte, a abordagem malaguzziana, sustentada na escuta, contribui para reposicionar o papel da/o professora/o no processo educativo com crianças, que transcende o lugar de quem ensina, disciplina, estabelece regras. Esse papel incorpora também a escuta, compreendida como ação de quem está predisposto a conhecer o outro e reconhecer sua

singularidade. Compreende-se a escuta a partir do que postula Friedmann (2020), ou seja, a escuta sensível é abertura ao outro e, portanto, exige de quem escuta a disponibilidade para aprender, pois aprende-se a escutar. Na esteira dessa compreensão, assumimos, junto com a autora, o significado de 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).

Nessa ótica, o escutar exige uma outra forma de pensar, estar, ver e olhar a criança, não a partir da lógica da incompletude, mas em sua alteridade. Isso permite compreendê-la como sujeito pertencente a um grupo social específico, situado em uma categoria geracional, pois, ao "considerar sua própria realidade, a auscultação da voz da criança como entrada na significação do seu mundo de vida e a aceitação da criança como ser completo e competente" (Sarmento, 2013, p. 15), reconhece-se sua agência, legitimando seus modos de ser, pensar e se expressar, e, sobretudo, instaurando uma escuta ética, política e epistemológica.

No CMEI, ficou evidente que a escuta da criança se concretizou principalmente por meio de dois dispositivos pedagógicos: a roda de conversa e a musicalização. Essas práticas demonstraram, em alguma medida, favorecer a participação infantil, criando espaços privilegiados para a expressão das vozes, dos gestos e das vivências das crianças no seu processo formativo.

A roda de conversa, aliada à musicalização, foi empregada de maneira sistemática pela professora como intervenção pedagógica intencional, voltada à efetiva escuta das crianças. Essa constatação foi explicitamente validada pela própria docente, que, em suas falas, reconheceu a importância desse momento, corroborando as observações registradas em diário de campo:

Percebo quando eles precisam de colo, quando estão carentes. Então, os coloco para conversar, sou muito de acolhê-los ao lado, no colo, especialmente durante as rodinhas. Nesses momentos, eles falam bastante. Ao ouvirem os colegas, recordam situações vivenciadas em casa e compartilham suas experiências (Diário de campo, dezembro de 2024).

O relato acima explicita a potencialidade da roda de conversa ao se constituir como espaço privilegiado de expressão e escuta, permitindo que as crianças externalizem vivências e

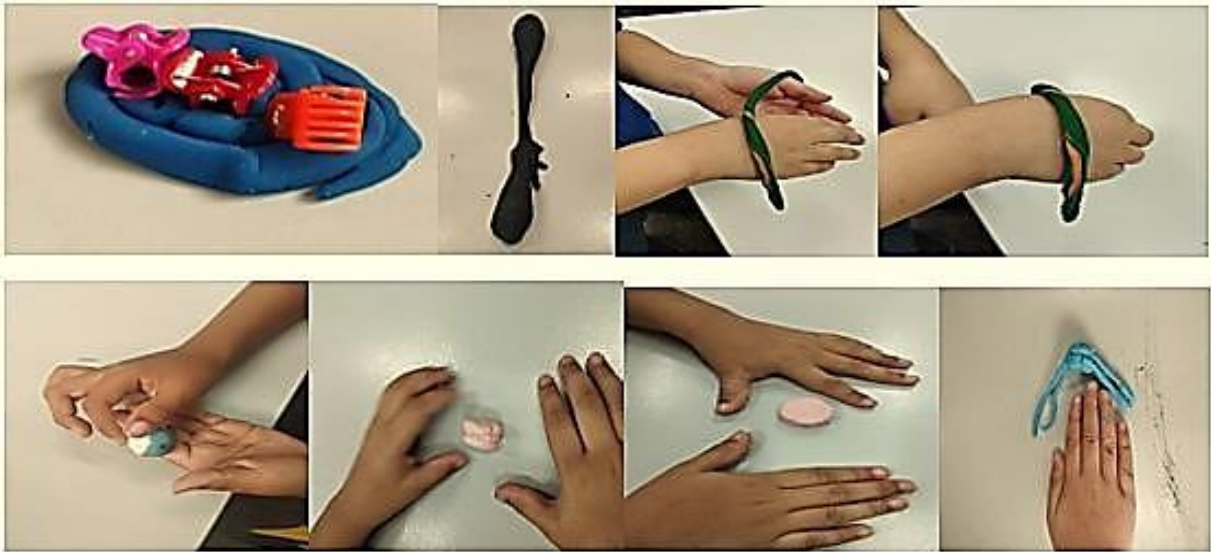
sentimentos, enquanto a professora assume o papel de mediadora, atenta às suas necessidades afetivas, sociais e cognitivas. Trata-se de uma atividade significativa, como sustenta Adilson Angelo (2013, p. 60), “na qual a criança, constituindo-se como sujeito da fala (e da escuta), é desafiada a assumir um papel mais ativo na comunicação”. Nesse espaço, complementa o autor, as crianças podem “dialogar em situações significativas e variadas, partilhar e confrontar ideias, em que a liberdade da fala e da expressão proporcionam ao grupo como um todo, e a cada indivíduo em particular, o crescimento na compreensão dos seus próprios conflitos”.

Segundo a professora, "*escutar é essencial para compreender certos comportamentos, pois, sem entender a realidade vivida pelas crianças, torna-se difícil desenvolver um trabalho significativo com elas*" (Diário de campo, dezembro de 2024). A visão da docente sobre a escuta parece alimentar a esperança de que outras possibilidades formativas, de estar, interagir e compartilhar conhecimentos com as crianças façam-se presentes no cotidiano, imprimindo-lhe práticas participativas e democráticas. Em conversa com a docente, ela ressaltou que “*é importante ouvi-las*” (Diário de campo, dezembro de 2024). Por meio de seu relato, ficou patente o quanto a escuta, quando realizada de forma intencional, faz diferença na prática pedagógica:

[...] em uma atividade que fiz sobre a profissão do papai, pedi: ‘Fale sobre seu papai, Rômulo!’ Ele verbalizava pouco. Então disse: ‘O meu pai entrou no avião e vuuuummm’ [...] e a criança repetia. Assim, acabei descobrindo que os pais estavam separados. Até então não sabia (Diário de campo, dezembro de 2024).

Apesar de reconhecer a importância da escuta, esta ocorria de forma ocasional, sem que seu potencial pedagógico fosse plenamente compreendido e incorporado às atividades cotidianas. Um exemplo emblemático foi a observação de uma aula em que a professora distribuiu massinha de modelar às crianças, deixando-as livres para criar sem qualquer mediação ou interação, ocupando-se, em vez disso, com outras tarefas. Essa postura transmitia a impressão de que a proposta era um mero passatempo, desprovida de intencionalidade educativa (Friedmann, 2020). No contexto da observação participante, aproximei-me de um grupo de crianças, buscando escutar atentamente as narrativas que construíram sobre suas produções de massinha realizadas na sala, e percebi a riqueza de significados que seriam invisibilizados na ausência de diálogo. Como ilustração, segue o trecho de um diálogo registrado na Figura 1:

Figura 1 - Produções das crianças com massinha de modelar: um barco, uma espada, uma cobra, hambúrguer, mundo cheio de pão e um caranguejo.



Fonte: Acervo da autora (2024).

Estagiária: “– O que você fez?”

Criança A: “– Eu fiz um barco, ele é muito rápido. Você quer ir nele?”

Estagiária: “– Eu quero! O motor dele é potente, né?”

Criança A: “– Professora, isso não é o motor, são boias para ele não afundar.”

(A estagiária sorriu, percebendo a felicidade da criança ao explicar sua criação e a clareza de seus significados).

Logo, outra criança quis compartilhar sua produção:

Criança B: “– Professora, eu fiz uma espada!” (Virando-se para um colega).

“– Alice, minha espada pode ser um remo do seu barco azul. Eu vou remar, depois você rema, tá?” (As crianças começaram a brincar juntas, integrando suas criações).

Criança C: (modelando a massinha com dedos ágeis): “– Eu fiz uma cobra! Ela é verde e laranja!” (Em seguida, desliza a cobra pelos próprios braços, imitando seus movimentos sinuosos).

Estagiária: (entra no jogo simbólico): “– Ela é venenosa?”

Criança C: (rindo, com olhos brilhantes de cumplicidade lúdica): “– Não, é de brincadeira!” (avança a cobra em direção à estagiária num gesto teatral, provocando risos compartilhados).

Criança D: “Eu fiz um hambúrguer de morango!”.

Estagiária: “– Eu quero um pedacinho, você me dá?” (A criança fez menção de entregar o hambúrguer) Estagiária: “– Tá uma delícia!” (Outras crianças entraram na brincadeira, fingindo comer hambúrguer).

Criança E: “– Professora, eu fiz o planeta Terra e nele tem muito pão!”. (Brincando com um globo). Estagiária: Permaneceu em silêncio. Poderia ter aproveitado o momento para perguntar: “– Por que um planeta Terra cheio de pão?” (Uma questão simples que abriria caminho para entender seu imaginário. Seria uma forma de explorar se a resposta vinha de um gosto pessoal por pão, de uma percepção sobre dificuldades alimentares ou simplesmente de uma brincadeira sem maiores significados. Ao não intervir, perdi a chance de aprofundar o diálogo e captar nuances do pensamento infantil. Como estagiária e futura docente, vejo a importância de equilibrar

observação e escuta sensível, usando perguntas abertas para convidar a criança a compartilhar suas ideias sem direcioná-las).

Criança F: “– Eu um caranguejo, azul! Ele quer pegar minha mão”. (Falou sorrindo).

Estagiária: “– Ah, entendi, cuidado! (falou sorrindo e valorizando sua brincadeira e faz de conta da criança) (Diário de campo, setembro de 2024).

De certa maneira, os registros corroboram a reflexão realizada por Riera (2019, p. 40): “Quantas vezes, porém, olhamos sem ver, ouvimos sem escutar; porque, para ver e escutar sem contaminações, é necessária uma paciente passividade e abertura, uma consciente predisposição e atenção”. Nessa afirmação reside um desafio, como bem chama atenção Angelo (2013): estarmos vigilantes como educadoras/es para que a roda de conversa seja uma construção coletiva e de troca dialógica, e não venha a se constituir como um momento mecânico e exclusivo para a fala, partilha e diálogo entre os diferentes sujeitos. Aliás, é preciso alargar essa visão e considerar que o cotidiano é repleto de riquezas que só se revelam quando nos dispomos a desconstruir as lentes adultocêntricas que tradicionalmente conformam nossa percepção da infância.

Destaca-se, assim, outra fala de uma professora, registrada em diário de campo, onde exprime: “*Ser criança é ser ela própria, espontânea, ter ingenuidade, é um ser sem maldade. Ser criança é um ser verdadeiro, sincero. É aproveitar esses momentos para viver de maneira prazerosa e feliz*” (Diário de campo, dezembro de 2024). Embora afetiva, essa concepção ancora-se em uma visão essencialista da infância, e reproduz a noção de “vir a ser” difundida pela psicologia do desenvolvimento (Sarmiento, 2008).

Essa perspectiva não apenas simplifica a complexidade do mundo da criança, mas também invisibiliza sua capacidade crítica e inventiva. Reforça-se, portanto, uma hierarquia adultocêntrica que a coloca em posição de subalternidade, negando-lhe o direito ao protagonismo e à autonomia. Essa visão se materializa na falta de oportunidades para que as crianças exerçam escolhas, como explicita o relato: “*Quando indagada se as crianças tiveram oportunidade de escolha na programação, a professora responde: ‘Não, as crianças não escolhem... Nós sabemos do que eles gostam, observando, em anos anteriores, o que foi bom para eles’*” (Diário de campo, dezembro de 2024). Aqui evidencia-se a concepção da criança como ser incapaz de agência, corroborando a crítica de Sarmiento (2013) sobre as muitas formas de invisibilidade e subalternidade das crianças.

Desse modo, fica evidente que essa perspectiva ainda tem lugar hegemônico na educação infantil, implicando a transformação das práticas pedagógicas, de modo a reconhecer as crianças como sujeitos ativos e participantes de suas próprias trajetórias. Como alternativa,

Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009, p. 193) sugerem que "[...] talvez valha a pena aproveitar a ideia das cem linguagens preconizada pela escola italiana no interior da Educação Infantil". A metáfora do poema "As Cem linguagens" de Loris Malaguzzi (1999 *apud* Redin; Fochi, 2014, p. 12), denuncia como a ainda limita as expressões da criança:

(...) A criança tem cem linguagens / (e depois cem cem cem) / mas roubaram-lhe noventa e nove. / A escola e a cultura / lhe separam a cabeça do corpo. / Dizem-lhe: / de pensar sem mãos / de fazer sem a cabeça / de escutar e de não falar / de compreender sem alegrias / de amar e maravilhar-se / só na Páscoa e no Natal. / Dizem-lhe: que descubra o mundo que já existe / e de cem roubam-lhe noventa e nove. / Dizem-lhe: / que o jogo e o trabalho / a realidade e a fantasia / a ciência e a imaginação / o céu e a terra / a razão e o sonho / são coisas que não estão juntas. / E lhes dizem / que as cem não existem. / A criança diz: / ao contrário, as cem existem.

Malaguzzi (1999 *apud* Redin; Fochi, 2014) convida a repensar práticas pedagógicas que valorizem a multiplicidade de expressões infantis, o que fratura modelos colonizadores que silenciam suas vozes. Por essa ótica, torna-se urgente reexaminar a ação pedagógica a partir de uma escuta sensível e intencional das vozes das crianças, considerando as diferenças que as singularizam. Essa transformação deve ser sustentada por três pilares indissociáveis: político, teórico e prático.

Politicamente, implica desafiar estruturas adultocêntricas e excludentes, garantindo que a escola se constitua como um território de resistência e acolhimento, onde as diferenças não sejam apenas toleradas, mas compreendidas como fundamentais para uma educação que se deseja democrática. No plano teórico, a nosso ver, torna-se incontornável a adoção de uma postura ética de escuta sensível, inspirada pela Pedagogia da Escuta e pela Sociologia da Infância, as quais reivindicam a criança como sujeito histórico e produtora de cultura. Na prática, isso exige metodologias escutatórias e inclusivas que valorizem narrativas plurais e as falas das crianças, sem descurar das falas dos adultos, pois juntas produzem sentidos outros em existências dialógicas e de coautorias.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência no CMEI da rede pública provocou-nos intensas reflexões, pois, apesar dos avanços legais e teóricos no reconhecimento da criança como sujeito de direitos, as práticas docentes ainda estão presas a estruturas adultocêntricas que apagam ou silenciam as vozes infantis, de modos diversos. O estudo diferencia-se ao destacar como políticas educacionais

locais, como o Projeto Aprende+, e dinâmicas institucionais cotidianas continuam a reproduzir o controle do tempo, do corpo e das formas de expressão das crianças, reduzindo sua autonomia, participação e protagonismo no cotidiano escolar.

A escuta sensível, defendida como um gesto ético e político por autores como Rinaldi (2020), depende da articulação de três eixos importantes: a) formação docente crítica, que supere visões essencialistas das infâncias e inclua estratégias para ouvir as diferentes crianças no contexto amazônico, considerando suas especificidades, assim, o/a professor/a pode transformar o currículo, trazendo a ancestralidade e a diversidade cultural para o centro do planejamento, em vez de tratá-las como ausências; b) revisão das políticas educacionais locais para que projetos como o Aprende+ não sejam banalizados pelo cumprimento burocrático e evidências seletivas. A documentação pedagógica deve servir para dar visibilidade a todas as crianças, sem distinção de cor, raça, origem ou condição física ou mental, valorizando erros, dúvidas e múltiplas linguagens infantis; e c) o envolvimento da comunidade, garantindo que famílias indígenas, imigrantes, negras, e pais que possuam filhos com necessidades de atendimento especializados, participem da construção de experiências estéticas, artísticas e culturais diversas, criativas e participativas.

Os registros do estágio revelaram que, quando as crianças são auscultadas (seja nas brincadeiras, nas rodas de conversa ou nas fugas lúdicas do recreio), tornam-se visíveis suas capacidades críticas, criativas e inventivas que desafiam a ordem escolar tradicional e hegemônica. No entanto, a rigidez dos tempos e espaços, pensados para a conveniência dos adultos, ainda se sobrepõe às falas, necessidades, desejos e expressões infantis. Como aponta Castro (2021, p. 21), a relação adultocêntrica “se coloca como soberana, constituindo uma lente única para compreender a experiência da criança”.

Nesse sentido, as vozes silenciadas das crianças refletem um país que resiste a reconhecê-las como agentes políticos do presente. Romper com essa lógica exige coragem para confrontar hierarquias socialmente produzidas e transformar a escuta em um ato de justiça epistêmica. Como demonstrado nas interações com as crianças, elas estão falando; contudo, cabe à academia, aos gestores, às/aos educadoras/es e à sociedade aprender a ouvi-las, não como "futuros cidadãos", mas como sujeitos potentes de cultura, sentido e saberes que reinventam, aqui e agora, o sentido de uma educação construída com o outro, a criança, e a serviço da sua inteireza.

Por fim, a pergunta que permanece é: estamos prontos para ouvir o que as crianças já dizem, com seus corpos, brincadeiras e narrativas, e transformar a educação a partir desse diálogo? Este estudo comprova que, quando suas vozes ecoam, elas não apenas resistem ao

adultocentrismo, mas transformam a escola em um espaço inventivo, no qual suas culturas infantis, como o exemplo do elaborado com a massinha, que viram mapa do mundo, e de um recreio que vira manifesto pelo direito de brincar, resistem à homogeneização e reivindicam pertencimento. É preciso que, como sociedade, criemos condições para que essa transformação seja coletiva, consistente e continuada, deslocando a criança do lugar do silêncio para o centro das decisões que atravessam sua própria existência.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a Sociologia da Infância. *In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 179-197, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072009000300012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 abr. 2025.
- ANGELO, Adilson de. O espaço-tempo da fala na educação infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. *In: KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa Acires Candal (Orgs.) Educação Infantil: enfoques em diálogo*. 3 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Vera Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- BARACHO, Nayara Vicari de Paiva. **A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas**: um olhar às possibilidades em um contexto brasileiro. 2011. 236 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sara Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOMBASSARO, Maria Cláudia. **A Roda na Educação Infantil**: Aprendendo a Roda aprendendo a conversar. 2010. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 abr. 2025.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 abr. 2025.

CASTRO, Lucia Rabello de (Org.). **Infâncias do sul global: experiências, pesquisa e teoria** desde a Argentina e o Brasil. Salvador: EDUFBA, 2021.

CASTRO, Lucia Rabello de. Precisamos falar do recreio! A construção do comum pelas crianças na escola. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 129-148, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/30560>. Acesso em: 10 abr. 2025.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da infância** [recurso eletrônico]. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELALANDE, Julie. O pátio de recreio: lugar de socialização e de cultura infantis. *In*: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (Orgs.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012.

FOCHI, Paulo Sérgio; REDIN, Marita Martins. **Infância e educação infantil II: linguagens**. São Leopoldo: Editora Unsinos, 2014.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María Antonia. **Complexidade e Relações na Educação Infantil**. São Paulo: Phorte Editora, 2019.

MANAUS. **Currículo Municipal de Manaus: Educação Infantil**. Manaus: SEMED, 2024a.

MANAUS. **Projeto Aprende+**: apostila Jornada Pedagógica. Manaus: SEMED, 2024b.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação**: A perspectiva Educativa da Associação Criança. Portugal: Porto Editora, 2013.

PICANÇO, Suelen. **O recreio como espaço-tempo para o ser criança**: um estudo exploratório no contexto da educação infantil. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Amazonas, 2024.

QVORTRUP, Jean. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, 2010. Disponível em: scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQVvk9wZS3Pf/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 jan. 2025.

REDIN, Marita Martins; FOCHI, Paulo Sergio. **Infância e educação infantil II**: linguagens. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2014.

RIERA, María Antonia. Do olhar ao observar. *In*: HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María Antonia. **Complexidade e relações em educação infantil**. Tradução de Bruna Heringer de Souza Villar. São Paulo: Phorte, 2019.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília**: escutar, investigar e aprender. Tradução de Vânia Cury. 12. ed. São Paulo: Paz e terra: 2020.

RODRIGUES, Thalia. Prefeitura de Manaus realiza formação de educadores para o projeto 'Aprende+'. **Prefeitura de Manaus**, 2025. Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/noticia/capacitacao/formacao-educadores-projeto-aprende/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. *In*: ENS, Romilda Teodora; GARRANHANI, Marynelma Camargo (Orgs.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: PUCPRESS, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.