

A ARQUEOLOGIA DA ESCUTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROTAGONISMO, AUTORIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Jorcelia Cristina Santos de Paula

Mestranda no Programa de Pós – Graduação em Humanidades, Cultura e artes – Unigranrio

jorceliacristina@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa analisa como a escuta das crianças pode favorecer a construção da autoria e do protagonismo infantil os espaços educativos da Educação Infantil. Partindo da perspectiva da arqueologia da escuta, o estudo problematiza de que maneira as vozes, manifestações e produções infantis são acolhidas nas práticas pedagógicas e nos processos de planejamento, visando à construção de aprendizagens significativas. Nesse contexto, a investigação orienta-se pela seguinte questão: de que modo a escuta das crianças é contemplada no planejamento pedagógico da Educação Infantil, de forma a garantir sua participação, autoria e protagonismo? O objetivo do estudo é analisar como as práticas pedagógicas evidenciam a valorização das manifestações infantis e contribuem para a constituição de contextos educativos mais democráticos e participativos. A fundamentação teórica apoia-se nas contribuições de Sonia Kramer, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira e Loris Malaguzzi, cujos estudos destacam a escuta sensível, a valorização das produções infantis e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, de aprendizagem e de participação. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com base em análise documental. Os resultados indicam que práticas como a escuta sensível, a valorização das produções infantis, a documentação pedagógica e o planejamento compartilhado contribuem para a construção de contextos educativos mais democráticos, nos quais as crianças são reconhecidas como protagonistas de suas experiências e autoras de seus processos de aprendizagem, rompendo com modelos transmissivos e fortalecendo sua participação efetiva nos processos pedagógicos.

Palavras-chave: educação infantil; protagonismo; autoria infantil; escuta pedagógica; prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

Pensar a Educação Infantil nas últimas décadas, no Brasil, exige refletir sobre os caminhos históricos, políticos e pedagógicos que permitiram sua ressignificação, deslocando-a de uma perspectiva assistencialista para afirmá-la como espaço de vida, de aprendizagem significativa e de garantia de direitos. Esse movimento foi sendo construído por meio de lutas sociais, avanços legais e deslocamentos teóricos que contribuíram para reconhecer a criança como sujeito histórico, social, cultural e de direitos, capaz de interagir, imaginar, criar, perguntar e participar ativamente das experiências que vive.

Nesse percurso, marcos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fortaleceram uma nova compreensão da infância e da própria Educação Infantil. Ao valorizarem as interações, as brincadeiras e as experiências infantis, esses documentos reafirmam a criança como sujeito de direitos e destacam a importância de práticas pedagógicas mais sensíveis à participação, à escuta e ao protagonismo infantil.

Nessa perspectiva, a escuta ganha centralidade. Escutar, na Educação Infantil, não significa apenas ouvir o que a criança verbaliza, mas reconhecer suas múltiplas linguagens, seus gestos, silêncios, brincadeiras, perguntas e modos de se relacionar com o mundo. Trata-se de uma postura ética, pedagógica e política que reconhece a criança como participante legítima do cotidiano educativo. Entretanto, apesar dos avanços presentes nos documentos legais e curriculares, ainda persiste um distanciamento entre práticas que colocam as vivências das crianças no centro do processo educativo e outras que permanecem centradas nos conteúdos e na condução do adulto. Esse distanciamento fragiliza a escuta sensível e dificulta a incorporação das experiências infantis no planejamento pedagógico.

Foi dessa inquietação que surgiu esta pesquisa. Embora a escuta das crianças seja amplamente assegurada nos documentos e nas concepções contemporâneas sobre a infância, sua efetivação nas práticas pedagógicas ainda se mostra desafiadora. É nesse contexto que a ideia de uma arqueologia da escuta se torna significativa, ao propor um olhar atento para aquilo que, muitas vezes, permanece pouco visível no cotidiano: os vestígios da participação infantil, a profundidade na escuta, as marcas de autoria presentes nas produções das crianças e os sinais de protagonismo que emergem em seus modos de brincar, pensar, perguntar, insistir e inventar.

Partindo dessa explicação que emerge o problema investigado por este estudo, se a escuta é frequentemente anunciada como elemento fundamental da Educação Infantil, de que modo ela é, de fato, contemplada no planejamento pedagógico? Como as manifestações, produções, interesses e experiências das crianças são acolhidos e transformados em contextos vivos para a construção das práticas? Em que medida a escuta pode favorecer a constituição do protagonismo e da autoria infantil nos espaços educativos? Essas perguntas ganham consistência quando confrontadas com o ambiente que busca superar concepções autocêntricas e transmissivas em favor de uma pedagogia mais sensível à infância.

Para responder essas indagações foi necessário constituir uma investigação nos documentos normativos fundamentais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), além de produções teóricas selecionadas em bases como Google Acadêmico, SciELO e Portal de Periódicos da CAPES. Para fundamentar essa discussão, buscou-se interlocução com autores que conferem densidade às reflexões sobre infância e escuta, entre os quais se destacam Loris Malaguzzi (1999), Sonia Kramer (2007) e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2015).

O percurso metodológico deste trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório. Segundo Lima e Miotto (2007), essa modalidade possibilita a compreensão do objeto de estudo a partir de contribuições teóricas já consolidadas, favorecendo um diálogo crítico entre os marcos normativos e as produções acadêmicas.

A leitura do material buscou identificar aproximações teóricas em torno da escuta sensível como eixo de práticas pedagógicas mais democráticas, bem como sua relação com o planejamento pedagógico na Educação Infantil. Ao confrontar as fontes, consideraram-se não apenas os conteúdos explícitos, mas também ausências, silêncios e lacunas, compreendidos como elementos significativos para pensar as reais possibilidades de participação das crianças. Desse modo, o percurso metodológico volta-se à compreensão da escuta como fundamento de um currículo mais vivo, sensível e participativo.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar de que maneira a escuta das crianças pode favorecer a construção de práticas pedagógicas mais participativas na Educação Infantil, compreendendo como suas manifestações podem ser incorporadas ao planejamento pedagógico e contribuir para a constituição de um currículo mais vivo, sensível e significativo.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1. A Educação Infantil Contemporânea e Múltiplas Infâncias

Conhecer a Educação Infantil na contemporânea exige reconhecer que a infância não pode ser compreendida como uma experiência única, homogênea ou universal. Falar de infância, hoje, é admitir a existência de múltiplas infâncias, atravessadas por marcadores sociais, culturais, históricos, territoriais e econômicos que produzem modos distintos de ser criança, de viver o tempo, de ocupar os espaços e de se relacionar com o mundo, como reforça Silveira e Souza (2017, p.70):

A infância é complexa e conectada ao presente-passado-futuro de sociedades culturais, sociais e históricas, que se reproduzem em diferentes momentos através dessa mesma infância, cujas transformações gradativas porque o indivíduo passa, seja no aspecto biológico, seja no aspecto psicológico e de relações sociais, fruto das transformações que ocorrem e cujo personagem principal é a criança, nosso eixo motor educacional. [...]

Durante muito tempo, as instituições voltadas à pequena infância foram organizadas a partir de perspectivas que pouco reconheciam essa complexidade. Predominavam concepções marcadas pela assistência, pelo cuidado dissociado da educação e por práticas que tratavam as crianças de maneira uniformizada, sem considerar suas experiências, seus repertórios culturais e suas diferentes formas de expressão. Com os avanços históricos, legais e pedagógicos, essa visão passou a ser tensionada por novas concepções de infância, que afirmam a criança como sujeito histórico, social, cultural e de direitos.

Nesse movimento, a Educação Infantil passou a ocupar um novo lugar no cenário educacional brasileiro. Com a LDB (9394/96), ao reconhecer como a primeira etapa da Educação Básica, essa modalidade deixou de ser compreendida apenas como espaço de proteção ou preparação para etapas futuras, afirmando-se como tempo e espaço próprios da infância. Como afirma Kramer (2007, p. 28), "As crianças não são todas iguais, pois suas experiências de vida são marcadas pelas condições materiais e culturais em que estão inseridas. Reconhecer as múltiplas infâncias é o primeiro passo para uma pedagogia da equidade."

Ao discutir as múltiplas infâncias, também se amplia o entendimento sobre o papel da instituição educativa. A Educação Infantil contemporânea não pode limitar-se à reprodução de rotinas rígidas, homogêneas e centradas exclusivamente na condução do adulto. Ao contrário, precisa constituir-se como espaço de acolhimento da diversidade infantil, reconhecendo que as crianças aprendem, brincam, interagem, criam e significam o mundo de maneiras diversas. Isso implica assumir uma pedagogia que não apenas fale sobre a criança, mas que a reconheça como presença viva no cotidiano, como participante legítima dos processos educativos e como autora de experiências.

É mais adequado falar em múltiplas infâncias, ter uma visão diferenciada para cada criança respeitando os atravessamentos como tempo, espaço, cultura, etnia, classe social, religião, gênero, território e afetos.

É nesse sentido que a reflexão de Larrosa (2013) se torna especialmente potente ao afirmar que "a verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no

próprio acontecimento de sua aparição entre nós”. A citação desloca o olhar adultocêntrico e convida a compreender a infância não como objeto de definição rígida, mas como experiência viva, relacional e sempre aberta à escuta. Conhecer a criança em sua singularidade, portanto, exige mais do que observá-la a partir de categorias pré-estabelecidas; requer escuta atenta, sensibilidade pedagógica e disposição para reconhecer suas múltiplas formas de expressão, participação e existência.

2.2 Arqueologia da escuta na educação infantil: princípio ético e pedagógico

Pensar a arqueologia da escuta na Educação Infantil é reconhecer que escutar a criança vai muito além de ouvir aquilo que ela verbaliza. Na infância, a expressão se manifesta por muitas vias: no gesto, no olhar, na brincadeira, no silêncio, na repetição, na curiosidade e nas formas singulares de ocupar o espaço e de se relacionar com o mundo. Nesse sentido, a escuta não se reduz a um procedimento técnico, mas constitui uma postura ética e pedagógica, pois exige do adulto sensibilidade para perceber aquilo que, muitas vezes, permanece invisível em uma observação apressada do cotidiano.

A ideia de arqueologia da escuta, expressa e convoca um movimento de escavação sensível, capaz de buscar, nas múltiplas linguagens infantis, os vestígios de participação, as marcas de autoria e os sinais de protagonismo que emergem nas experiências vividas pelas crianças.

Trata-se de compreender que nem tudo o que a criança comunica aparece de forma direta ou imediata, muitas vezes, seus sentidos se revelam em detalhes, em insistências, em perguntas recorrentes, em brincadeiras que se repetem ou em silêncios que também dizem. Escutar, nessa perspectiva, é interpretar com delicadeza, acolher com atenção e reconhecer que a infância se anuncia de modos plurais.

Como princípio ético, a arqueologia da escuta exige uma mudança no modo como o adulto se coloca diante da criança. Escutar eticamente significa reconhecê-la como sujeito de direitos, de linguagem, de cultura e de participação. Significa abandonar a lógica que reduz a criança a destinatária passiva da ação pedagógica e assumir uma postura de abertura diante daquilo que ela produz, pensa, sente e comunica. RINALDI (2012), afirma que:

A criança como ser que tem e constrói direitos, que exige respeito e valorização desses direitos, em nome da própria identidade, singularidade e diferença. Pensar na criança como possuidora de direitos representa não apenas reconhecer os direitos que a sociedade lhe concede, mas também criar um contexto de “escuta” no sentido mais pleno. Isso quer dizer que devemos reconhecer e aceitar a singularidade e a subjetividade de cada indivíduo e, assim, de cada criança) e ainda

criar espaços que sejam autogeradores, ou seja, espaços em que cada criança possa elaborar e produzir novos direitos. (p. 224)

Nessa direção, a escuta torna-se um gesto de reconhecimento, pois legitima a presença da criança no cotidiano educativo e afirmar sua condição de participante ativa na construção das experiências que vive.

Essa compreensão dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ao definirem a criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas, constrói sua identidade pessoal e coletiva. Também se aproxima das reflexões de Sonia Kramer (2007), ao defender a infância em sua singularidade e ao reafirmar a criança como sujeito social, histórico e cultural. Sob esse olhar, escutar não é um ato acessório, mas parte constitutiva de uma prática comprometida com a dignidade da infância e com o respeito às suas formas próprias de existir no mundo.

Como princípio pedagógico, a arqueologia da escuta também ocupa lugar central. Na Educação Infantil, planejar, observar, registrar e avaliar não pode ocorrer de forma dissociada daquilo que as crianças revelam em suas experiências cotidianas. Rinaldi (2020, p. 227-228) corrobora:

Escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo as cem (e mais) linguagens com todos os nossos sentidos. Escutar é um verbo ativo, pois significa não só gravar uma mensagem, mas também interpretá-la, e essa mensagem adquire sentido no momento em que o ouvinte a recebe e avalia. Escutar é ainda um verbo recíproco. Escutar legitima a outra pessoa, pois a comunicação é uma das maneiras fundamentais de dar forma ao pensamento. O ato comunicativo que ocorre na escuta produz significados e modificações recíprocas, que enriquecem todos os participantes desse tipo de troca.

A escuta, nesse caso, não apenas qualifica as relações, mas orienta a própria organização do trabalho pedagógico. Ao observar uma brincadeira, acolher uma pergunta, perceber uma repetição significativa ou reconhecer uma curiosidade recorrente, o professor encontra pistas importantes para construir propostas mais coerentes com os interesses e necessidades das crianças. A escuta, portanto, transforma-se em fundamento do planejamento, pois possibilita que o currículo se organize a partir da vida que pulsa no cotidiano.

2.3 Protagonismo e autoria infantil nas práticas pedagógicas

Discutir protagonismo e autoria infantil na Educação Infantil exige, antes de tudo, compreender que a criança não ocupa o cotidiano educativo como mera receptora de propostas elaboradas pelo adulto. Ao contrário, ela participa ativamente das experiências que vive, interpreta o mundo, produz sentidos, elabora hipóteses, recria situações e imprime marcas

singulares em suas relações, brincadeiras e formas de expressão. Nessa perspectiva, reconhecer o protagonismo infantil significa admitir que a criança não apenas está presente no processo educativo, mas o atravessa com sua ação, sua curiosidade, sua imaginação e sua capacidade de significar o vivido.

O protagonismo pode ser compreendido como ponto de partida para o desenvolvimento integral da criança, na medida em que lhe permite construir percursos de descoberta, experimentação e participação no cotidiano educativo. Nesse processo, o professor não ocupa o lugar de quem conduz rigidamente todas as ações, mas de mediador que acompanha, sustenta e amplia as escolhas infantis. Já a autoria, conforme problematiza Alicia Fernández (2001), relaciona-se à produção de sentidos e ao reconhecimento de si como sujeito participante desse processo. Em outras palavras, a autoria se constitui quando a criança não apenas vivencia experiências, mas também imprime nelas suas marcas, interpreta o que vive, cria, ressignifica e se reconhece como parte ativa da construção de seu próprio percurso.

Assim, protagonismo e autoria não são dimensões separadas, mas movimentos que se articulam no interior das práticas pedagógicas, fortalecendo a participação da criança e seu lugar como sujeito de direitos, de pensamento e de criação.

Nessa perspectiva, a criança não pode ser reduzida à condição de mera executora de propostas previamente definidas, mas precisa ser reconhecida como sujeito que pensa, interpreta, pergunta, cria e atribui sentidos às experiências que vive. Ao afirmar que a aprendizagem só se constitui plenamente em contextos que aceitam o sujeito como ser pensante e que favorecem suas perguntas e sua diferença, Fernández (2001) ajuda a compreender que a autoria não nasce da repetição, mas de experiências em que há abertura para a expressão, a invenção e a participação.

No contexto da Educação Infantil, essa reflexão aproxima-se da escuta sensível, pois escutar a criança é também legitimar sua capacidade de produzir sentidos próprios, reconhecendo-a como autora de suas experiências e participante ativa do cotidiano pedagógico.

Entretanto, para que protagonismo e autoria não permaneçam apenas como ideias desejáveis no plano discursivo, é preciso que as práticas pedagógicas criem condições concretas para sua efetivação. Isso implica rever rotinas muito rígidas, propostas excessivamente dirigidas e práticas centradas apenas no cumprimento de atividades. Em contextos marcados pela centralidade absoluta do adulto, a criança tende a ocupar um lugar de execução, repetição e resposta, o que limita suas possibilidades de participação real. Como

afirma Oliveira (2013, p. 15), as propostas pedagógicas na Educação Infantil precisam “dar voz às crianças e acolher a forma de elas significarem o mundo e a si mesmas”, o que reforça a escuta como princípio ético e pedagógico no cotidiano educativo.

Em contrapartida, quando o professor observa atentamente, escuta sensivelmente e valoriza as produções infantis, abre-se espaço para que as crianças sejam reconhecidas como participantes legítimas e autoras de seus percursos.

Nesse processo, a escuta assume papel decisivo. É por meio dela que o educador pode perceber os interesses que emergem das brincadeiras, as perguntas que revelam hipóteses em construção, os gestos que expressam curiosidade, recusa, encantamento ou descoberta. Escutar, nesse caso, significa transformar as manifestações infantis em matéria pedagógica, fazendo com que aquilo que a criança vive, sente, pergunta e inventa não permaneça à margem, mas se converta em fundamento do planejamento e da ação educativa. Assim, protagonismo e autoria deixam de ser apenas princípios abstratos e passam a constituir experiências possíveis no interior do cotidiano pedagógico.

Desse modo, reconhecer o protagonismo e a autoria infantil nas práticas pedagógicas é afirmar uma concepção de Educação Infantil comprometida com a participação, com a democracia e com o respeito à infância em sua inteireza. Trata-se de deslocar o olhar daquilo que a criança deve apenas reproduzir para aquilo que ela é capaz de criar, significar e compartilhar. Mais do que executar propostas, a criança precisa ser reconhecida como alguém que vive, interpreta e transforma as experiências educativas, produzindo nelas marcas de si. É justamente nesse movimento que a Educação Infantil se aproxima de um currículo mais vivo, mais sensível e mais coerente com a potência das infâncias.

2.4 Planejamento pedagógico, escuta e construção de práticas participativas

Na Educação Infantil, o planejamento pedagógico não pode ser compreendido como um instrumento rígido, fechado ou elaborado exclusivamente a partir das intenções do adulto, sem considerar as experiências vividas pelas crianças. Nessa etapa da Educação Básica planejar exige sensibilidade para observar o cotidiano, interpretar as manifestações infantis, flexibilidade e transformar aquilo que emerge das interações, das brincadeiras e das descobertas em possibilidades concretas de aprendizagem. Assim, o planejamento deixa de ser apenas uma organização prévia de atividades e passa a constituir-se como um processo vivo, atravessado pela escuta, pela observação e pela participação das crianças. Kramer (2003, p. 80):

Ora, não nos interessa que a criança passe de uma situação onde está “sem voz” para outra onde permanece “sem luz”, como se em ambas fosse depositária passiva da fala do outro, da razão, do esclarecimento, tendo a creche, pré-escola ou a escola a função de dar à luz! Não podemos continuar a olhar para as crianças como aqueles que não são sujeitos de direitos. Precisamos aprender com as crianças, olhar seus gestos, ouvir suas falas, compreender suas interações, ver suas produções.

Essa compreensão dialoga com os fundamentos da Educação Infantil presentes nos documentos normativos, especialmente quando reafirmam que as práticas pedagógicas devem ser organizadas a partir das interações e das brincadeiras. Se a criança aprende e se desenvolve nas relações que estabelece com o outro, com o ambiente e com a cultura, então o planejamento pedagógico precisa estar aberto às marcas que ela deixa no cotidiano. Isso significa reconhecer que os interesses, perguntas, hipóteses, curiosidades e formas de expressão das crianças não são elementos periféricos, mas dimensões essenciais para a construção de propostas mais significativas.

Nessa perspectiva, escutar torna-se uma condição fundamental para planejar. O professor que observa atentamente uma brincadeira, acolhe uma pergunta inesperada, percebe uma repetição significativa ou identifica o interesse recorrente das crianças por determinado tema encontra, nesses sinais, pistas importantes para reorganizar sua prática. A escuta, portanto, não se limita ao campo das relações interpessoais, mas alcança diretamente o modo como o currículo ganha forma no cotidiano. Planejar com base na escuta é admitir que a ação pedagógica não se sustenta apenas na antecipação do que o adulto julga importante, mas também na capacidade de reconhecer e valorizar aquilo que as crianças anunciam, revelam e constroem em seus percursos.

É justamente nesse movimento que se tornam possíveis práticas pedagógicas mais participativas. Quando a escuta é incorporada ao planejamento, as crianças deixam de ocupar um lugar secundário na organização da rotina e passam a ser consideradas em suas iniciativas, produções e modos de participar. Isso não significa ausência de intencionalidade docente, nem um espontaneísmo sem mediação. Ao contrário, exige do professor uma postura ainda mais atenta, investigativa e reflexiva, capaz de articular os objetivos pedagógicos às experiências concretas das crianças. A participação infantil, nesse sentido, não se reduz a momentos ocasionais de escolha, mas se expressa na possibilidade de as crianças influenciarem o percurso das propostas, ampliarem sentidos e produzirem marcas no cotidiano educativo.

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2002), contribui para essa reflexão ao destacar que a prática pedagógica na Educação Infantil deve organizar experiências que favoreçam o desenvolvimento integral da criança, considerando a importância das interações e das mediações construídas no ambiente educativo. Essa compreensão exige que o planejamento não seja pensado de forma descolada da vida cotidiana das crianças, mas como ação intencional que se alimenta de suas experiências, necessidades e formas de significar o mundo.

3 Resultados da Discussão

A análise do referencial teórico e dos documentos normativos permitiu compreender que a escuta das crianças ocupa lugar central nas discussões contemporâneas sobre a Educação Infantil, especialmente quando esta é assumida como espaço de direitos, de participação e de construção de sentidos. Os materiais analisados evidenciam que a criança, ao ser reconhecida como sujeito histórico, social, cultural e de direitos, deixa de ocupar uma posição passiva no processo educativo e passa a ser compreendida como participante ativa das experiências que vive, produzindo marcas, interpretações e formas próprias de significar o mundo.

Nesse percurso, observou-se que a escuta sensível se constitui como elemento fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas e participativas. Os estudos de Kramer, Oliveira, Malaguzzi e Fernández convergem ao indicar que a criança aprende, se desenvolve e se expressa nas relações que estabelece com os outros, com o ambiente e com as experiências que vivencia. Assim, a escuta não pode ser entendida como gesto secundário no cotidiano da Educação Infantil, mas como fundamento ético e pedagógico capaz de sustentar propostas mais coerentes com a singularidade das infâncias.

Os resultados também apontam que a escuta está diretamente relacionada ao protagonismo e à autoria infantil. Ao considerar as falas, os gestos, os silêncios, as brincadeiras, os desenhos e as perguntas das crianças como manifestações legítimas de pensamento, a prática pedagógica amplia as possibilidades de participação e reconhece a criança como autora de seus percursos. Nessa perspectiva, protagonismo não se reduz à ideia de autonomia isolada, mas diz respeito à possibilidade de a criança atuar, interferir, escolher, criar e produzir sentidos no interior das experiências educativas. Da mesma forma, a autoria se revela quando a criança imprime suas marcas no cotidiano, ressignifica propostas, inventa caminhos e se reconhece como parte ativa da construção de sua aprendizagem.

Entretanto, a análise também evidenciou um descompasso entre os avanços presentes nos documentos legais e curriculares e a efetivação dessas concepções nas práticas

pedagógicas. Embora a legislação e os referenciais orientem para uma Educação Infantil centrada nas interações, nas brincadeiras e nas experiências infantis, ainda persistem práticas marcadas pela centralidade do adulto, pela rigidez das rotinas e pelo predomínio de propostas mais dirigidas e conteudistas. Esse cenário fragiliza a escuta, reduz as oportunidades de participação e limita a incorporação das experiências infantis no planejamento pedagógico.

Conclusão

Ao longo deste artigo, buscou-se analisar de que maneira a escuta das crianças pode favorecer a construção do protagonismo e da autoria infantil nos espaços educativos da Educação Infantil. A reflexão desenvolvida permitiu compreender que escutar a criança não se resume ao ato de ouvir sua fala verbal, mas implica reconhecê-la em suas múltiplas formas de expressão, em sua singularidade e em sua condição de sujeito de direitos, de participação e de produção de sentidos.

A partir do diálogo com os referenciais teóricos e com os documentos normativos, foi possível afirmar que a escuta se constitui como princípio ético e pedagógico do trabalho com crianças pequenas. Ético, porque supõe acolher a criança em sua dignidade, legitimando sua presença e suas formas de existir no mundo. Pedagógico, porque orienta o planejamento, qualifica as interações e possibilita a construção de práticas mais sensíveis às experiências infantis. Nesse horizonte, protagonismo e autoria não aparecem como noções abstratas, mas como dimensões que se realizam quando a criança encontra espaços para participar, criar, escolher, perguntar, imaginar e deixar suas marcas no cotidiano educativo.

Nesse sentido, a noção de arqueologia da escuta mostrou-se fecunda para pensar uma prática educativa comprometida com aquilo que, muitas vezes, passa despercebido: os pequenos gestos, os silêncios, as insistências, as brincadeiras, as perguntas e as produções infantis que anunciam modos singulares de participar e aprender. Escavar esses vestígios, no contexto da Educação Infantil, significa reconhecer que a criança não apenas vive experiências, mas também as produz, interpreta e transforma.

Conclui-se, portanto, que a escuta das crianças favorece a construção de práticas pedagógicas mais democráticas, participativas e significativas, fortalecendo o protagonismo e a autoria infantil. Mais do que uma estratégia metodológica, a escuta constitui uma escolha pedagógica e política, que reafirma a infância em sua potência e reconhece a criança como autora de seus percursos e protagonista de suas experiências.

Referencial Bibliográfico

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. A BNCC consultada no portal do MEC traz a etapa da Educação Infantil no documento final homologado.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-23.

KRAMER, Sonia. **Infância e educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

MALAGUZZI, Loris. **No way. The hundred is there**. Reggio Emilia: Reggio Children, [s.d.]. A formulação “the child has a hundred languages” aparece na página institucional da Reggio Children.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2013.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RINALDI, Carla. **No diálogo com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

SILVEIRA, D. N.; SOUZA, J. A. [conferir título completo do artigo/livro usado]. 2017.

