

A Escuta que Ensina: Práticas do Professor na Primeira Infância

Nadir Azevêdo de Jesus Santos

Universidad San Carlos

Doutorado em Ciências da Educação

Resumo

À luz da BNCC e de referenciais como Reggio Emilia e Paulo Freire, a escuta pedagógica assume centralidade na educação infantil, pois orienta planejamentos sensíveis ao brincar, às interações e às singularidades das crianças. Diante disso, coloca-se o problema: apesar da recorrência do termo no discurso educacional, como a escuta efetivamente se traduz em práticas docentes no cotidiano da primeira infância? Objetiva-se analisar criticamente a produção científica recente sobre o tema, sistematizando princípios e dispositivos de escuta que qualifiquem mediações, planejamentos e avaliações na educação infantil. Metodologicamente, trata-se de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, realizada entre 2015 e 2025 em bases como SciELO, Periódicos CAPES e ERIC, com critérios de inclusão envolvendo pertinência temática, acesso integral e estudos empíricos ou teórico-metodológicos. Os dados textuais foram tratados por análise temática de inspiração em Bardin, com categorização, inferência e síntese interpretativa. Como resultados, emergem cinco eixos: escuta como postura ética, política e estética do professor; dispositivos de escuta, observação participante, documentação pedagógica, registros multimodais, rodas de conversa, mapeamento de interesses e brincadeiras investigativas; reconfiguração do planejamento em currículo emergente e ambientes como “terceiro educador”; avaliação formativa com devolutivas às crianças e às famílias; e desafios persistentes, adultocentrismo, gestão do tempo, turmas numerosas, formação continuada insuficiente e cultura avaliativa conteudista. Propõe-se, por fim, um quadro operativo em ciclo contínuo (observar – documentar – interpretar – negociar sentidos – replanejar – devolver) como guia para práticas de escuta que ensinam e aprendem com as crianças.

Palavras-chave: Contação de Histórias; Formação de Professores; Letramento Literário; Práticas de Leitura.



Recebido em: maio. 2025. Aceito em: setembro. 2025

DOI: 10.56069/2676-0428.2025.696

Estudos do Cotidiano: a ciência do hoje

Outubro, 2025, v. 3, n. 31

Periódico Multidisciplinar da FESA Educacional

ISSN: 2676-0428



La escucha que enseña: prácticas del docente en la primera infância

Resumen

A la luz de la BNCC y de referentes como Reggio Emilia y Paulo Freire, la escucha pedagógica adquiere centralidad en la educación infantil por orientar planificaciones sensibles al juego, a las interacciones y a las singularidades infantiles. En este marco, se formula el problema: pese a la recurrencia del término en el discurso educativo, ¿cómo se traduce la escucha en prácticas docentes concretas en la primera infancia? El objetivo consiste en analizar críticamente la producción científica reciente sobre el tema, sistematizando principios y dispositivos de escucha que cualifiquen mediaciones, planificaciones y evaluaciones. Metodológicamente, se trata de una investigación bibliográfica de enfoque cualitativo (2015-2025), en bases como SciELO, Periódicos CAPES y ERIC, con criterios de inclusión vinculados a pertinencia temática, acceso integral y estudios empíricos o teórico-metodológicos; los datos textuales se trataron mediante análisis temático inspirado en Bardin, con categorización, inferencias y síntesis interpretativa. Como resultados, emergen cinco ejes: (1) la escucha como postura ética, política y estética del docente; (2) dispositivos de escucha—observación participante, documentación pedagógica, registros multimodales, ruedas de conversación, mapeo de intereses y juegos investigativos; (3) reconfiguración de la planificación en currículo emergente y ambientes como “tercer educador”; (4) evaluación formativa con retroalimentaciones a niños y familias; (5) desafíos persistentes—adultocentrismo, gestión del tiempo, grupos numerosos, formación continua insuficiente y cultura evaluativa conteudista. Se propone un ciclo operativo observar–documentar–interpretar–negociar sentidos–replanificar–devolver como guía para prácticas de escucha que enseñan y aprenden con las niñas y los niños.

Keywords: Escucha Pedagógica. Documentación Pedagógica. Currículo Emergente.

The Listening that Teaches: Early Childhood Teacher Practices

Abstract

In light of Brazil's BNCC and references such as Reggio Emilia and Paulo Freire, pedagogical listening is central to early childhood education because it orients planning that is responsive to play, interaction, and children's singularities. This raises the problem: although “listening” is frequent in educational discourse, how does it actually translate into teachers' everyday practices with young children? The study aims to critically review recent scholarship on the topic, systematizing principles and listening devices that enhance mediation, planning, and assessment in early childhood settings. Methodologically, this is a qualitative bibliographic review (2015–2025) across databases such as SciELO, CAPES Periodicals, and ERIC; inclusion criteria covered thematic relevance, full-text access, and empirical or theoretical-methodological studies. Textual data underwent thematic content analysis drawing on Bardin, with categorization, inference, and interpretive synthesis. Results converge on five axes: (1) listening as teachers' ethical, political, and aesthetic stance; (2) listening devices—participant observation, pedagogical documentation, multimodal records, circle time dialogues, interest mapping, and inquiry-based play; (3) planning reconfigured as an emergent curriculum and environments as a “third teacher”; (4) formative assessment with feedback loops to children and families; (5) persistent challenges—adult-centrism, time constraints, large groups, insufficient ongoing training, and content-driven assessment cultures. An operational cycle—observe–document–interpret–negotiate meanings–replan–feedback—is proposed as a practical guide for listening-driven practices that teach with and learn from children.

Palabras clave: Pedagogical Listening. Pedagogical Documentation. Emergent Curriculum.

INTRODUÇÃO

A educação infantil brasileira, amparada por marcos normativos como as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, situa a escuta pedagógica no cerne das práticas docentes, uma vez que orienta planejamentos sensíveis às interações e ao brincar, aos direitos de aprendizagem e às singularidades das crianças pequenas. (Agência IBGE Notícias, 2025)

No plano das políticas, o Plano Nacional de Educação fixou a universalização da pré-escola para 4–5 anos e a ampliação do atendimento em creche para 50% das crianças de 0–3 anos; apesar dos avanços recentes, permanecem lacunas: em 2024, a taxa de escolarização alcançou 93,4% entre 4–5 anos e 39,8% entre 0–3 anos, quadro que indica cobertura ampla na pré-escola e ritmo aquém do projetado em creches. Ademais, dados oficiais apontam estabilidade das matrículas na pré-escola entre 2023 e 2024 e um contingente superior a 5,3 milhões de matrículas nessa etapa. (Agência IBGE Notícias, 2025)

Em paralelo, razões de não frequência seguem combinando fatores de opção familiar e barreiras de acesso, o que exige mediações pedagógicas cuidadosas e diálogo intersetorial. Nesse contexto, a escuta torna-se eixo organizador do cotidiano docente e da gestão do currículo. (Agência IBGE Notícias, 2025)

Sob influências teóricas que valorizam a ética do encontro e a criança como sujeito de direitos, a escuta, entendida como atitude investigativa e relacional, sustenta práticas como observação participante, documentação pedagógica e reorganização contínua do ambiente educativo.

Referenciais ligados a Reggio Emilia descrevem a escuta como postura ética, política e estética, por meio da qual o professor interpreta pistas das cem linguagens infantis, negocia sentidos e replaneja experiências; contribuições críticas sobre avaliação na primeira infância problematizam reducionismos tecnicistas e convocam abordagens interpretativas e dialógicas (Rinaldi, 2021). Na tradição latino-americana, a pedagogia freireana oferece horizonte ético-político para práticas de escuta comprometidas com dignidade, autonomia e participação. (Freire, 1996)

Diante desse quadro, formula-se o problema investigativo: embora a expressão “escuta pedagógica” circule em documentos, formações e estudos, como se materializam, no cotidiano da primeira infância, práticas docentes que efetivamente acolham vozes infantis e realimentem o planejamento, o ambiente e a avaliação?

Como objetivo geral, propõe-se analisar criticamente a produção científica recente sobre escuta na educação infantil, sistematizando princípios e dispositivos que qualifiquem mediações, planejamentos e processos avaliativos em creches e pré-escolas, com destaque para a documentação pedagógica como estratégia de tornar visíveis aprendizagens e hipóteses das crianças. (Gontijo, 2023)

Metodologicamente, desenvolve-se uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, abrangendo publicações de 2015 a 2025 em bases como SciELO, Periódicos CAPES e ERIC, com critérios de inclusão que consideram pertinência temática, acesso integral e consistência metodológica. O material textual passa por análise temática de inspiração em Bardin, com procedimentos de pré-análise, codificação, categorização e inferência, de modo a produzir sínteses interpretativas que subsidiem recomendações operacionais para o trabalho docente. (Bardin, 2011)

Antecipando contribuições, delineia-se um quadro operativo em ciclo contínuo (observar, documentar, interpretar, negociar sentidos, replanejar e devolver) capaz de alinhar práticas docentes a direitos de aprendizagem e metas de acesso, ao mesmo tempo em que acolhe desigualdades territoriais e condições reais de funcionamento das redes. Assim, a investigação busca oferecer fundamentos teórico-metodológicos e orientações práticas para uma docência que escuta, aprende com as crianças e reconfigura o cotidiano pedagógico em diálogo com políticas e evidências recentes. (Brasil, 2017)

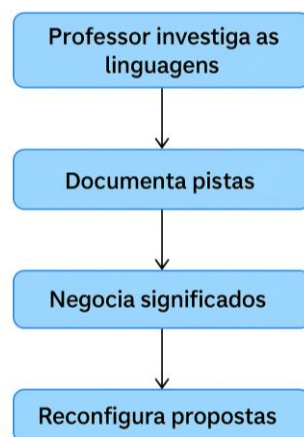
ESCUA COMO POSTURA ÉTICA, POLÍTICA E ESTÉTICA DO PROFESSOR

A docência na primeira infância, quando orientada por uma ética do encontro, demanda uma escuta que reconhece a criança como sujeito de direitos e produtora de sentidos, condição que desloca o foco da transmissão para a

coautoria de experiências. Nas diretrizes brasileiras, os princípios éticos, políticos e estéticos já figuram como fundamentos do trabalho pedagógico, circunstância que legitima a escuta como atitude que sustenta escolhas curriculares, organização de tempos e mediações cotidianas. (Brasil, 2009; Brasil, 2017)

Em diálogo com a tradição freireana, a atitude supõe abertura para a palavra do outro, humildade epistemológica e compromisso com dignidade e autonomia, de modo que o planejamento se nutra de perguntas e hipóteses das crianças, em lugar de impor sequências alheias ao vivido (Freire, 1996). Na matriz reggiana, a escuta adquire contornos investigativos: o professor investiga as linguagens, documenta pistas, negocia significados e reconfigura propostas, sempre que novas compreensões emergem das interações (Rinaldi, 2021).

Imagem 1. Matriz Reggiana



Fonte: Elaborado pela autora para este estudo (2025).

Sob o ângulo político, a escuta tensiona assimetrias de poder próprias das instituições, pois reorienta decisões para a participação de crianças e famílias, amplia transparência no registro das aprendizagens e combate vieses adultocêntricos que silenciam interesses infantis.

Normativos nacionais oferecem guarida para o reposicionamento ao enunciar direitos de aprendizagem e ao requerer planejamento em torno de interações e brincadeiras, o que desloca práticas centradas em adestramento de habilidades isoladas para experiências culturalmente situadas e socialmente dialogadas (Brasil, 2009; Brasil, 2017).

Convergências com a crítica pós-moderna à “linguagem da qualidade”, proposta por Dahlberg, Moss e Pence (2013), impedem que a avaliação reduza valores educativos a métricas instrumentais, uma vez que a escuta convoca interpretações públicas, colegiadas e narrativas, nas quais pluralidade, controvérsia e negociação ganham visibilidade.

No ato de instituir a ecologia deliberativa, o coletivo docente passa a prestar contas do que observa, do que infere e do que devolve às crianças, consolidando sentidos partilhados no interior da comunidade educativa.

No plano estético, a escuta organiza ambientes, materiais e tempos como linguagens de aprendizagem: paredes contam histórias por meio de painéis de documentação; cantos de atividades convidam à investigação sensório-motora e simbólica; registros multimodais preservam vestígios de percursos e abrem caminhos para novas perguntas.

A curadoria sensível, longe de ornamento, institui uma poética do cotidiano que sustenta a tessitura entre experiência, memória e projeto, já que cada devolutiva às crianças reencena a narrativa do grupo e alimenta replanejamentos.

Em termos operacionais, um ciclo recorrente mostra-se promissor: observar, documentar, interpretar, negociar sentidos, replanejar e devolver. Quando esse ciclo se torna rotina, a docência aproxima-se de pesquisa em ato, na qual escuta, ética e estética entrelaçam-se ao compromisso político de ampliar participação e aprendizagens com pertinência cultural (Rinaldi, 2021; Freire, 1996; Dahlberg; Moss; Pence, 2013; Brasil, 2017).

METODOLOGIAS DA ESCUTA

A consolidação de dispositivos de escuta, quando orientada por uma concepção de criança competente e autora de significados, solicita instrumentação metodológica que sustente observação rigorosa, registro qualificado e devolutivas dialógicas.

Nesse horizonte, a BNCC organiza a etapa da educação infantil em torno de direitos de aprendizagem e campos de experiências, circunstância que convoca o professor a planejar a partir de interações e brincadeiras, com

documentação processual que torne visíveis percursos de investigação e hipóteses infantis (Brasil, 2017).

Em diálogo com a tradição reggiana, a escuta adquire contornos investigativos: o docente acompanha linguagens múltiplas, coleta pistas, interpreta traços e reconfigura propostas sempre que novas compreensões emergem, movimento que envolve decisão pedagógica situada e abertura ao inesperado. (Rinaldi, 2021; Dahlberg; Moss; Pence, 2013)

No tocante à observação participante, quando o adulto se insere nas situações de jogo e de pesquisa infantil sem sufocar a autonomia do grupo, constroem-se cartografias do brincar capazes de localizar interesses recorrentes, tensões produtivas e relações entre crianças, materiais e tempos.

A literatura internacional sobre Reggio Emilia indica que tal imersão, combinada com registros de fala, gesto, desenho, composição sonora e fotografia, amplia o alcance interpretativo do professor e evita leituras apressadas centradas apenas no produto final (Edwards; Gandini; Forman, 2012). Desse modo, a presença docente deixa de operar como vigilância e passa a funcionar como lente investigativa que pergunta, devolve, provoca e sustenta continuidade entre episódios, o que alimenta ciclos de investigação mais longos e gera dados consistentes para o planejamento.

A documentação pedagógica, por sua vez, organiza evidências em narrativas públicas e argumentadas, nas quais fotografias, transcrições, marcas gráficas, mapas de percurso e fragmentos sonoros articulam uma trama de sentidos.

Em termos políticos e epistemológicos, A prática remove a avaliação de um lugar estritamente mensurativo e a desloca para processos de interpretação compartilhada, nos quais docentes, crianças e famílias discutem o que se aprende, com quais linguagens e em que condições (Dahlberg; Moss; Pence, 2013).

O projeto *Making Learning Visible* demonstrou que a documentação pode sustentar culturas de aprendizagem cooperativa e, simultaneamente, favorecer o desenvolvimento de categorias analíticas mais refinadas para o trabalho em grupos (Giudici; Rinaldi; Krechevsky, 2001). Nessa direção, registros multimodais não se limitam a compor álbuns de memórias; funcionam, antes,

como artefatos de pesquisa formativa que testam interpretações, tornam explícitos critérios e alimentam novas perguntas.

Imagem 2. Making Learning Visible



Fonte: Elaborado pela autora para este estudo com base em Giudici, Rinaldi e Krechevsky (2001).

As rodas de conversa, quando articuladas à documentação em curso, produzem um espaço dialógico no qual crianças cotejam versões, justificam escolhas, explicitam raciocínios e propõem desdobramentos. A interlocução freireana inspira a arquitetura de fala compartilhada, pois defende a abertura a perguntas genuínas, o respeito a ritmos e a negociação de sentidos sem imposições verticalizadas. (Freire, 1996)

Ao lado disso, o mapeamento de interesses, construído com diários de campo, painéis de hipóteses, marcações de frequência de temas e registros de escolhas em diferentes cantos, fornece pistas para a seleção de materiais, organização do ambiente e desenho de desafios progressivos.

Por conseguinte, a combinação entre roda e mapeamento produz um circuito virtuoso: crianças explicitam desejos e dúvidas, professores refinam escutas e o coletivo reorienta o percurso investigativo com base em evidências narradas e registradas. (Brasil, 2017; Rinaldi, 2021)

As brincadeiras investigativas, finalmente, constituem o campo de prova de toda a engrenagem metodológica. Quando a equipe docente projeta provocações abertas, por exemplo, a oferta de materiais não estruturados, dispositivos luminosos, superfícies de traço ampliado, coleções naturais e

objetos tecnológicos simples, inaugura-se um cenário no qual hipóteses infantis podem ser testadas, revisadas e ampliadas.

A literatura de Reggio Emilia denomina tal organização de “cem linguagens”, o que implica reconhecer que pensamento infantil circula por vias sincréticas e simbólicas, dificilmente reduzíveis a um único modo de expressão. (Edwards; Gandini; Forman, 2012; Rinaldi, 2021)

Nesse quadro, a documentação multimodal alimenta devolutivas parciais, as rodas consolidam enunciados coletivos, o mapeamento realimenta o planejamento e a observação participante mantém o fio interpretativo vivo; por conseguinte, toda a sequência retorna ao ponto inicial, agora em outro patamar, com reconfiguração de propostas à luz de compreensões emergentes e com aderência às orientações curriculares brasileiras. (Brasil, 2017; Dahlberg; Moss; Pence, 2013)

RECONFIGURAÇÃO DO PLANEJAMENTO EM CURRÍCULO EMERGENTE E AMBIENTES COMO “TERCEIRO EDUCADOR”

A reconfiguração do planejamento, quando orientada por currículo emergente, assume caráter provisório, iterativo e situado, pois cada decisão nasce de pistas recolhidas nas experiências das crianças e retorna ao coletivo em devolutivas que suscitam novos rumos.

Sob a orientação dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiências, delineados por Brasil (2017), o planejamento deixa de seguir roteiros fechados e passa a organizar-se por problemas compartilhados, por investigações em curso e por objetivos negociados com o grupo.

Rinaldi (2021) sustenta que a escuta investigativa, aliada à documentação pública, favorece leituras mais finas das cem linguagens e, por consequência, convoca ajustes contínuos em propostas, tempos e materiais. Desse modo, o plano semanal adquire feição de hipótese de trabalho, pois registra intenções docentes sem prender a turma a sequências rígidas, já que observações e registros realimentam as escolhas.

Ao considerar ambientes como “terceiro educador”, argumenta-se que organização espacial, luminosidade, circulação, diversidade de materiais e

acessibilidade comunicam convites de investigação e produzem currículos em ato. Ceppi e Zini (2013) descrevem o ambiente como sistema de relações que oferece *affordances*, instiga colaboração e sustenta vínculos entre memória e novidade; por isso, a equipe, antes de distribuir mesas e caixas, projeta percursos, define zonas de concentração, desenha interfaces entre ateliês e cantos de leitura, além de prever suportes para documentação em processo.

Conquanto a arquitetura requeira intencionalidade estética, importa evitar cenografias impositivas, pois Edwards, Gandini e Forman (2012) mostram que materiais “abertos”, naturais, reaproveitáveis, táteis e multissensoriais, tendem a ampliar variações expressivas e a favorecer agenciamento infantil.

Nesse quadro, currículo emergente depende de uma gramática metodológica que articula observação participante, documentação pedagógica e cointerpretação com crianças e famílias. Giudici, Rinaldi e Krechevsky (2001) demonstram que a circulação pública de painéis, protótipos, mapas de percurso e transcrições torna visíveis processos, legitima o trabalho em grupo e informa replanejamentos; com isso, o professor passa a decidir com base em evidências narradas e não apenas por metas prévias.

Em paralelo, Dahlberg, Moss e Pence (2013) advertem que a avaliação, quando reduzida a métricas instrumentais, comprime a complexidade da experiência; por conseguinte, a documentação precisa sustentar diálogos interpretativos, com critérios debatidos no coletivo e abertos a revisões.

Como desdobramento prático, um ciclo reiterado mostra-se fecundo: mapear interesses em rodas e diários de campo; desenhar provocações e reorganizar o ambiente para testagem de hipóteses; observar com presença participante; documentar de modo multimodal; cointerpretar registros com o grupo; replanejar objetivos e percursos; devolver sínteses provisórias às crianças e às famílias; reorganizar novamente o ambiente, quando novas perguntas ganham corpo.

Esse movimento, ancorado em Brasil (2017) e em Rinaldi (2021), mantém coerência entre escuta, planejamento e arquitetura do espaço, além de cultivar autoria infantil e corresponsabilidade docente. Por fim, ao admitir que o ambiente conversa com as crianças, que a documentação sustenta a memória do grupo e

que o planejamento se escreve com o presente, o currículo emerge com densidade cultural e pertinência pedagógica.

AVALIAÇÃO FORMATIVA COM DEVOLUTIVAS ÀS CRIANÇAS E ÀS FAMÍLIAS

A avaliação formativa, quando situada na educação infantil, requer devolutivas que alimentem a aprendizagem em curso, cultivem a autoria das crianças e sustentem parceria consequente com as famílias. Sob a orientação dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiências previstos na BNCC, a prática avaliativa passa a registrar processos, interpretar pistas e negociar metas próximas, de modo que o planejamento se mantenha responsivo ao que emerge do grupo. (Brasil, 2017)

Com base no paradigma regulatório da avaliação, conforme sustentado por Sadler (1989), a docência avança quando explicita critérios compreensíveis, observa evidências, identifica lacunas e oferece indicações de percurso, permitindo que quem aprende perceba como reduzir distâncias entre o realizado e o pretendido.

No interior da sala, devolutivas ganham materialidade por meio de narrativas orais breves, painéis de documentação, portfólios comentados e conferências entre professora e crianças. Ao organizar devolutivas, recomenda-se uma tríade fecunda, clarear a intenção (*feed up*), descrever o que já se alcançou (*feedback*) e indicar próximos passos (*feed forward*), abordagem sistematizada por Hattie e Timperley (2007) e compatível com linguagens infantis diversas.

Assim, perguntas-guia orientam a conversa: o que o grupo busca investigar agora; quais estratégias funcionaram durante o brincar investigativo; que materiais, tempos ou apoios poderão favorecer novos avanços. Tais movimentos, quando acompanhados de registros multimodais, ampliam a memória coletiva e evitam rótulos, pois cada evidência comparece contextualizada, em diálogo com intenções previamente discutidas. (Giudici; Rinaldi; Krechevsky, 2001)

Para as famílias, devolutivas assumem caráter dialógico e documentado. Reuniões individuais, assembleias breves e comunicados interpretativos, apoiados em fotografias, transcrições de fala, mapas de percurso e amostras de produções, tornam visível o raciocínio que orienta intervenções pedagógicas.

A literatura sobre avaliação e currículo na primeira infância adverte que a comunicação requer linguagem acessível, referência a critérios públicos e rejeição a comparações entre crianças, de forma a fortalecer confiança e corresponsabilidade. (Dahlberg; Moss; Pence, 2013)

Quando a documentação circula no espaço escolar, como propõe a tradição reggiana, famílias participam da cointerpretação, oferecem informações de contexto e sugerem prolongamentos investigativos em casa, o que realimenta o planejamento e reconfigura ambientes como “terceiro educador”. (Rinaldi, 2021)

No plano didático, ciclos curtos favorecem consistência: definição compartilhada de objetivos próximos; coleta de evidências durante brincadeiras e projetos; análise colegiada com base em critérios; devolutivas orais e escritas em linguagem convidativa; replanejamento de propostas e reorganização do ambiente.

Imagem 3. Ciclo da avaliação formativa



Fonte: Elaborado pela autora para este estudo (2025).

Black e Wiliam (1998) demonstraram que a regulação contínua, quando sustentada por feedback interpretável pelos aprendizes, eleva a qualidade das decisões pedagógicas e reposiciona a avaliação como motor de aprendizagem, não como veredicto.

Convém, ademais, instituir protocolos éticos: autorizações para uso de imagens; proteção de dados; atenção a marcadores culturais; registros focados em processos e não em rótulos. Por conseguinte, a avaliação formativa, ao combinar documentação pública e devolutivas sensíveis, consolida uma ecologia de aprendizagem na qual crianças e famílias participam de escolhas curriculares e veem o conhecimento ganhar sentido no cotidiano.

DESAFIOS PERSISTENTES NA CULTURA AVALIATIVA CONTEUDISTA

A literatura que sustenta práticas de escuta e currículo emergente convive com obstáculos recorrentes, cuja persistência compromete a potência investigativa do cotidiano escolar. Entre eles, o adultocentrismo se apresenta como matriz de interpretação que silencia vozes infantis e padroniza expectativas de desempenho.

A Sociologia da Infância problematiza tal hegemonia, ao afirmar crianças como atores sociais e produtores de cultura, o que desloca a docência para negociações de sentido, em lugar de imposições unilaterais. (Sarmiento, 2005)

Em convergência, a pedagogia freireana rejeita a lógica bancária, pois convoca diálogo, autoria e dignidade, orientando mediações que se constroem com, e não para, quem aprende. (Freire, 1996)

A perspectiva reggiana, por sua vez, descreve a escuta como postura ética e estética, na qual documentação, interpretação e participação estruturam decisões curriculares, em sintonia com orientações nacionais que valorizam interações e brincadeiras. (Rinaldi, 2021; Brasil, 2017)

Ao lado disso, gestão do tempo e turmas numerosas pressionam a organização do trabalho. Indicadores oficiais registram heterogeneidades de oferta e apontam a necessidade de acompanhamento sistemático do tamanho dos grupos na educação infantil, com impacto sobre atenção individualizada e segurança. (INEP, 2024)

A própria existência de indicadores públicos para “média de alunos por turma” já evidencia centralidade do tema para qualidade (Dados.Gov.Br, 2023). Referenciais internacionais reforçam o argumento, ao associarem relações adulto-criança mais favoráveis e grupos reduzidos a melhores condições para interações significativas e bem-estar. (OECD, 2017; 2017a)

Sem tempos protegidos para observação participante, registro e cointerpretação, a escuta se dilui e o planejamento perde aderência ao vivido, inclusive quando as redes avançam em acesso e cobertura.

Persistem, ademais, assimetrias na formação continuada. Resultados do TALIS indicam necessidades formativas em avaliação, inclusão e uso pedagógico de recursos, ao mesmo tempo em que relatam carga de tarefas administrativas e tempo de instrução aquém do desejável, o que fragiliza ciclos de feedback e documentação processual. (INEP, 2019; 2025)

A leitura integrada desses achados sugere investir em programas de desenvolvimento profissional que integrem estudo de caso, observação entre pares e análise pública de documentação, com foco em critérios claros e devolutivas compreensíveis por crianças e famílias. Quando tempo institucional não se encontra garantido, a cultura colaborativa sofre, e a escola tende a reagir com soluções imediatistas, pouco sensíveis ao contexto.

Por fim, a cultura avaliativa conteudista dificulta transformações curriculares, pois reduz aprendizagem a acertos pontuais e ignora percursos. A crítica pós-moderna à “linguagem da qualidade”, formulada por Dahlberg, Moss e Pence (2013), adverte sobre riscos de tecnicização da avaliação e sobre a necessidade de processos interpretativos públicos, nos quais documentação e debate colegiado sustentem julgamentos prudentes.

A BNCC, ao priorizar direitos de aprendizagem e campos de experiências, oferece margem para reorganizar critérios e para instituir devolutivas que esclareçam intenções, reconheçam avanços e sinalizem próximos passos, sem rótulos e sem hierarquias apriorísticas. (Brasil, 2017)

Por fim, combater adultocentrismo, proteger tempos didáticos, revisar tamanhos de turma e investir em formação situada compõe uma agenda realista, capaz de fortalecer ecologias de aprendizagem coerentes com escuta, participação e autoria.

METODOLOGIA

Adotou-se abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica sistemática sobre escuta pedagógica na educação infantil. O *corpus* reuniu prioritariamente publicações de 2015–2025, localizadas nas bases SciELO, Periódicos CAPES e ERIC, mediante descritores combinados: “escuta pedagógica”, “documentação pedagógica”, “currículo emergente” e “avaliação formativa”. Critérios de inclusão: acesso integral, pertinência temática, delineamentos empíricos ou teórico-metodológicos e revisão por pares.

Excluíram-se duplicidades, resumos sem texto completo, relatórios institucionais e materiais de divulgação. Após leitura exploratória, procedeu-se à análise temática inspirada em Bardin: pré-análise, codificação, categorização e inferência. Triangulação de pesquisadoras avaliou consistência; fichamentos registraram evidências, limites e recomendações, subsidiando síntese interpretativa e proposições coerentes e sustentáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais indicam que a escuta, concebida como atitude ética, política e estética, sustenta mediações sensíveis ao brincar, às interações e às singularidades infantis. Dispositivos como observação participante, documentação pedagógica, registros multimodais, rodas de conversa, mapeamento de interesses e brincadeiras investigativas, quando articulados, fornecem evidências para interpretar percursos e ajustar propostas.

Nessa direção, currículo emergente organiza-se como processo iterativo em que o ambiente atua como “terceiro educador”, pois comunica convites, amarra memórias e institui desafios. O ciclo observar–documentar–interpretar–negociar sentidos–replanejar–devolver, ao tornar escolhas claras, favorece participação de crianças e famílias e mantém coerência entre intenções, ações e avaliações formativas.

A revisão realizada sinaliza que avanços dependem de condições institucionais: tempos protegidos para registro e estudo, grupos com tamanho compatível, materiais abertos e formação continuada situada, ancorada em

estudo de caso, observação entre pares e análise documental. Persistem, contudo, constrangimentos associados ao adultocentrismo, à cultura avaliativa conteudista e à racionalidade gerencial que comprime o cotidiano.

Como encaminhamento, recomendam-se políticas que consolidem espaços de cointerpretação e protocolos éticos de comunicação, além de pactos de monitoramento sobre tamanho de turmas e infraestrutura. Futuras investigações podem mapear efeitos de ciclos de devolutivas sobre linguagem e participação, ampliando evidências para decisões curriculares sensíveis ao contexto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLACK, Paul; WILLIAM, Dylan. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 5, n. 1, p. 7–74, 1998.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação** (Lei nº 13.005/2014). Brasília, 2014.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (org.). **Children, Spaces, Relations**: Metaproject for an Environment for Young Children. Reggio Emilia: Reggio Children, 2013.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Beyond Quality in Early Childhood Education and Care**: Languages of Evaluation. 2. ed. London: Routledge, 2013.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **The Hundred Languages of Children**: The Reggio Emilia Experience in Transformation. 3. ed. Santa Barbara: Praeger, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIUDICI, Carla; RINALDI, Carlina; KRECHEVSKY, Mara (org.). **Making Learning Visible**: Children as Individual and Group Learners. Reggio Emilia: Reggio Children; Cambridge, MA: Project Zero/Harvard Graduate School of Education, 2001.

GONTIJO, Fernanda. **Documentação pedagógica como estratégia metodológica**: notas sobre a prática. 2023. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9321729.pdf>

HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. The power of feedback. **Review of Educational Research**, v. 77, n. 1, p. 81–112, 2007.

INEP. **TALIS 2018**: Relatório Nacional. Brasília, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/resultados/2018/relatorio_nacional_talis2018.pdf. Acesso em: 13 out. 2025.

INEP. **TALIS 2018**: Volume II – Notas Estatísticas. Brasília, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/resultados/2018/TALIS2018_VOL_II_Notas_Estatisticas.pdf. Acesso em: 13 out. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Educação infantil cresce em 2023 e retoma patamar pré-pandemia. **Agência IBGE Notícias**, 4 dez. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta**. Agência IBGE Notícias, 13 jun. 2025.

OECD. **Starting Strong 2017**: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care. Paris, 2017.

OECD. **Starting Strong V**: Transitions from early childhood education to primary education. Paris, 2017.

RINALDI, Carlina. In **Dialogue with Reggio Emilia**: Listening, Researching and Learning. 2. ed. London: Routledge, 2021.

SADLER, D. Royce. Formative assessment and the design of instructional systems. **Instructional Science**, v. 18, p. 119–144, 1989.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.