www.revistaft.com.br

Revista FT | ISSN 1678-0817 | v. 30, n. 164, 2026 | DOI: 10.69849/77t80d83

O protagonismo infantil e a escuta ativa: reflexões sobre a intencionalidade pedagógica na educação infantil

Children's agency and active listening: reflections on pedagogical intentionality in early childhood education

Patricia Cristina Del Mouro Garcia

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre o protagonismo infantil e a escuta ativa como fundamentos de uma prática pedagógica que reconhece a criança como sujeito de direitos, participante de seu processo de aprendizagem e produtora de cultura. A discussão considera a importância da intencionalidade docente na organização de experiências que respeitem os interesses, as necessidades, as manifestações e as singularidades das crianças. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em contribuições teóricas sobre as concepções contemporâneas de infância. Discute-se a necessidade de superar práticas excessivamente dirigidas pelo adulto, sem desconsiderar a responsabilidade do professor na mediação das aprendizagens. Destaca-se que a escuta ativa constitui uma postura ética e pedagógica que ultrapassa a comunicação verbal, abrangendo gestos, brincadeiras, expressões, movimentos e outras linguagens infantis. Conclui-se que o protagonismo infantil se concretiza quando as crianças encontram oportunidades efetivas de participação, investigação, expressão e construção de conhecimentos, em ambientes educativos organizados com sensibilidade, planejamento e intencionalidade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Protagonismo infantil. Escuta ativa. Intencionalidade pedagógica. Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

This article aims to reflect on children's agency and active listening as fundamental principles of pedagogical practice that recognizes children as rights-bearing individuals,

active participants in their learning processes, and producers of culture. The discussion considers the importance of teacher intentionality in organizing experiences that respect children's interests, needs, expressions, and individual characteristics. This is a qualitative study based on bibliographic and documentary research, grounded in the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC), and theoretical contributions concerning contemporary conceptions of childhood. The study discusses the need to move beyond practices that are excessively adult-directed, without disregarding teachers' responsibility for mediating learning processes. It emphasizes that active listening constitutes an ethical and pedagogical stance that extends beyond verbal communication to encompass gestures, play, expressions, movements, and other forms of children's expression. The article concludes that children's agency is realized when they are provided with meaningful opportunities for participation, inquiry, expression, and knowledge construction within educational environments organized with sensitivity, planning, and pedagogical intentionality.

Keywords: Early Childhood Education. Children's Agency. Active Listening. Pedagogical Intentionality. Child Development.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil ocupa um lugar essencial na formação humana, constituindo-se como a primeira etapa da Educação Básica e um espaço privilegiado de convivência, descobertas, interações e construção de conhecimentos. Nesse contexto, compreender a criança como sujeito ativo de suas aprendizagens representa um princípio fundamental para a organização de práticas pedagógicas comprometidas com o respeito à infância.

Historicamente, determinadas concepções educacionais atribuíram à criança uma posição predominantemente receptiva, na qual o adulto assumia o controle das decisões, dos conteúdos e das experiências propostas. Essa compreensão, entretanto, vem sendo questionada por estudos e documentos educacionais que reconhecem a criança como sujeito histórico, social e cultural, capaz de interpretar o mundo, elaborar hipóteses, manifestar interesses e participar das relações que constituem seu desenvolvimento.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reforça essa perspectiva ao estabelecer seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos evidenciam que a criança não deve ser compreendida apenas como destinatária das propostas pedagógicas, mas como participante das experiências educativas.

Entretanto, reconhecer teoricamente o protagonismo infantil não significa, necessariamente, incorporá-lo ao cotidiano das instituições. Ainda é possível identificar práticas nas quais a participação das crianças se restringe à execução de atividades

previamente determinadas, com poucas oportunidades para escolhas, investigações e manifestações espontâneas.

Nesse cenário, a escuta ativa apresenta-se como uma dimensão indispensável à construção de práticas pedagógicas participativas. Escutar a criança significa reconhecer que suas falas, seus gestos, suas brincadeiras, suas perguntas e até mesmo seus silêncios comunicam aspectos importantes de suas experiências e de suas formas de compreender o mundo.

Ao mesmo tempo, torna-se necessário discutir o papel do professor nesse processo. Valorizar o protagonismo infantil não implica transferir integralmente às crianças a responsabilidade pelo planejamento, mas estabelecer relações nas quais a intencionalidade pedagógica dialogue com seus interesses, necessidades e possibilidades.

Diante dessas considerações, o presente artigo busca analisar as relações entre protagonismo infantil, escuta ativa e intencionalidade pedagógica, refletindo sobre como esses princípios podem contribuir para a construção de experiências significativas na Educação Infantil.

2. A CRIANÇA COMO SUJEITO HISTÓRICO, SOCIAL E DE DIREITOS

A concepção de criança adotada por uma instituição educacional influencia diretamente a organização dos espaços, dos tempos, das relações e das experiências pedagógicas.

Quando a criança é compreendida como um sujeito incapaz de participar das decisões que envolvem seu cotidiano, as práticas tendem a privilegiar a condução do adulto e a reprodução de modelos previamente estabelecidos.

Em contrapartida, reconhecer a criança como sujeito de direitos significa compreender que ela possui formas próprias de pensar, sentir, investigar, comunicar e estabelecer relações com o ambiente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações e práticas cotidianas, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e produz cultura.

Essa compreensão rompe com a ideia de infância como uma etapa caracterizada exclusivamente pela preparação para a vida adulta.

A criança possui necessidades, interesses e possibilidades que devem ser reconhecidos no presente. Sua participação nas experiências educativas não depende apenas daquilo que poderá aprender futuramente, mas do direito de viver plenamente a infância.

Nesse sentido, o protagonismo infantil não deve ser interpretado como uma característica individual de crianças mais comunicativas, independentes ou

participativas. Trata-se de um princípio pedagógico que precisa assegurar condições de participação a todas as crianças, considerando suas diferentes formas de expressão.

Uma criança que observa atentamente uma experiência, manifesta uma preferência por meio de gestos ou investiga silenciosamente determinado material também pode estar exercendo seu protagonismo.

O desafio do professor consiste em reconhecer essas manifestações e criar oportunidades para que cada criança amplie progressivamente suas possibilidades de participação.

3. A ESCUTA ATIVA COMO PRINCÍPIO ÉTICO E PEDAGÓGICO

A escuta ativa representa uma das dimensões mais importantes de uma prática pedagógica comprometida com o protagonismo infantil.

Entretanto, escutar não significa simplesmente permitir que as crianças falem durante uma roda de conversa ou respondam às perguntas formuladas pelo professor.

A escuta exige disponibilidade para compreender as manifestações infantis, reconhecer seus significados e considerar suas contribuições na organização das experiências educativas.

A perspectiva pedagógica desenvolvida nas experiências de Reggio Emilia, associada ao pensamento de Loris Malaguzzi, valoriza as múltiplas linguagens das crianças e a importância de reconhecer suas diferentes formas de comunicação e expressão.

Nessa concepção, a criança comunica seus pensamentos não apenas por palavras, mas também por desenhos, movimentos, brincadeiras, construções, gestos, expressões corporais e interações.

Consequentemente, a escuta pedagógica precisa ultrapassar a dimensão verbal.

No cotidiano da Educação Infantil, uma criança pode demonstrar interesse por determinado assunto ao repetir uma brincadeira, observar insistentemente um fenômeno ou formular perguntas sobre acontecimentos aparentemente simples.

Essas manifestações podem oferecer informações valiosas para o planejamento pedagógico.

Quando o professor observa, registra e interpreta essas situações, passa a compreender melhor os interesses do grupo e encontra possibilidades de ampliar as experiências de aprendizagem.

Contudo, a escuta ativa não deve ser confundida com a aceitação irrestrita de todas as vontades infantis.

Escutar envolve reconhecer a criança como participante das relações educativas, mantendo a responsabilidade do adulto pela organização de ambientes seguros, acolhedores e pedagogicamente intencionais.

A escuta também exige respeito às singularidades. Nem todas as crianças apresentam o mesmo ritmo de comunicação, a mesma iniciativa social ou as mesmas formas de participação.

Assim, uma prática verdadeiramente sensível precisa reconhecer diferentes modos de expressão, evitando privilegiar exclusivamente as crianças que se comunicam com maior facilidade.

4. O PROTAGONISMO INFANTIL NA ORGANIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

O protagonismo infantil se concretiza nas relações cotidianas e nas oportunidades de participação oferecidas às crianças.

Ele pode estar presente na escolha de materiais, na organização de brincadeiras, na formulação de perguntas, na investigação de fenômenos, na construção de hipóteses e nas decisões compartilhadas durante projetos e experiências educativas.

Entretanto, não basta oferecer opções previamente determinadas pelo adulto e considerar que, por isso, as crianças estão exercendo plenamente seu protagonismo.

A participação precisa envolver possibilidades reais de expressão, iniciativa e construção de sentidos.

Uma proposta investigativa, por exemplo, pode surgir a partir da curiosidade das crianças diante de elementos encontrados no ambiente escolar.

Ao observar pequenos insetos no jardim, o grupo pode formular perguntas, levantar hipóteses, comparar características, realizar observações e compartilhar descobertas.

Nesse processo, o professor não precisa apresentar imediatamente todas as respostas. Sua atuação pode consistir em ampliar os questionamentos, disponibilizar recursos, organizar situações de investigação e favorecer a construção coletiva de conhecimentos.

A aprendizagem, portanto, desenvolve-se na relação entre a curiosidade infantil e a intencionalidade pedagógica.

Essa perspectiva está relacionada aos princípios da BNCC, que reconhece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Brincar, explorar, investigar e participar não constituem momentos secundários em relação à aprendizagem. São experiências fundamentais por meio das quais as crianças estabelecem relações, elaboram conhecimentos e desenvolvem diferentes capacidades.

O protagonismo infantil também se manifesta quando o professor permite que uma experiência siga caminhos não previstos inicialmente, desde que esses desdobramentos sejam pedagogicamente relevantes e respeitem as condições de segurança e desenvolvimento das crianças.

Assim, o planejamento deixa de ser compreendido como um roteiro rígido e passa a constituir um instrumento de organização, reflexão e ampliação das experiências educativas.

5. A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA E O PAPEL DO PROFESSOR

A valorização do protagonismo infantil não diminui a importância do professor. Pelo contrário, exige uma atuação profissional fundamentada em conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, currículo, aprendizagem e organização do trabalho pedagógico.

O professor exerce um papel essencial na criação de condições para que as crianças possam explorar, investigar, interagir e construir conhecimentos.

Sua responsabilidade envolve observar o grupo, identificar necessidades, organizar ambientes, selecionar materiais, propor desafios e acompanhar os processos de aprendizagem.

A intencionalidade pedagógica consiste em compreender por que determinada experiência é proposta, quais possibilidades de desenvolvimento ela oferece e como pode ser ampliada a partir das manifestações infantis.

Isso significa que uma atividade não se torna pedagogicamente significativa apenas por ser lúdica, atrativa ou visualmente elaborada.

Sua relevância está relacionada às oportunidades de participação, investigação, interação e construção de conhecimentos que proporciona.

Uma prática pedagógica intencional considera os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC, mas reconhece que as crianças podem percorrer diferentes caminhos para construir conhecimentos.

Nesse contexto, o professor precisa equilibrar planejamento e flexibilidade, orientação e autonomia, propostas coletivas e respeito aos percursos individuais.

O protagonismo infantil não pressupõe ausência de limites, rotinas ou intervenções docentes.

A organização de uma rotina previsível, por exemplo, pode contribuir para a segurança emocional e para a autonomia das crianças, especialmente quando elas compreendem os acontecimentos do cotidiano e encontram oportunidades de participação.

Da mesma forma, a mediação do professor durante conflitos, brincadeiras e situações de investigação constitui uma dimensão importante da aprendizagem.

A intencionalidade pedagógica, portanto, não se opõe ao protagonismo infantil. Ambos se complementam na construção de uma prática educativa que reconhece a criança como sujeito ativo e o professor como profissional responsável pela qualidade das experiências oferecidas.

6. A BNCC E A VALORIZAÇÃO DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS INFANTIS

A organização curricular da Educação Infantil proposta pela BNCC contempla cinco campos de experiências que favorecem a articulação entre diferentes dimensões do desenvolvimento.

O campo "O eu, o outro e o nós" valoriza as relações sociais, a construção da identidade, o respeito às diferenças e a convivência.

"Corpo, gestos e movimentos" reconhece o corpo como uma importante forma de expressão, comunicação e interação com o ambiente.

"Traços, sons, cores e formas" amplia as possibilidades de criação e manifestação por meio de diferentes linguagens artísticas.

"Escuta, fala, pensamento e imaginação" contempla experiências relacionadas à oralidade, à comunicação, à literatura, à imaginação e à aproximação com a cultura escrita.

Por sua vez, "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" favorece experiências investigativas relacionadas ao ambiente, aos fenômenos naturais, às relações matemáticas e às descobertas cotidianas.

Esses campos não devem ser compreendidos como disciplinas isoladas ou conteúdos fragmentados.

Sua organização pressupõe experiências integradas, nas quais as crianças mobilizam diferentes conhecimentos e linguagens.

Uma brincadeira de construção, por exemplo, pode envolver relações espaciais, cooperação, comunicação, criatividade, resolução de problemas e expressão corporal.

Da mesma forma, uma investigação sobre elementos da natureza pode mobilizar observação, comparação, levantamento de hipóteses, registros gráficos, oralidade e interação social.

Nessa perspectiva, o protagonismo infantil encontra respaldo em uma organização curricular que valoriza a experiência vivida e a participação ativa das crianças.

Cabe ao professor reconhecer essas possibilidades e evitar que o trabalho pedagógico seja reduzido à execução de atividades repetitivas ou exclusivamente voltadas à produção de resultados materiais.

7. OBSERVAÇÃO, DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A observação sistemática constitui um instrumento fundamental para compreender como as crianças participam, interagem, investigam e constroem conhecimentos.

Por meio dela, o professor pode identificar interesses, reconhecer avanços, compreender dificuldades e planejar intervenções adequadas às necessidades do grupo.

Entretanto, observar não significa apenas verificar se uma criança realizou determinada atividade ou alcançou um resultado esperado.

A observação pedagógica precisa considerar os processos vivenciados, as estratégias utilizadas, as interações estabelecidas e as diferentes formas de expressão.

A documentação pedagógica contribui para tornar esses processos visíveis.

Registros escritos, fotografias, desenhos, narrativas, observações e produções infantis podem constituir importantes fontes de reflexão sobre as experiências desenvolvidas.

Esses registros também permitem que o professor analise sua própria prática, identificando quais propostas favoreceram a participação das crianças e quais aspectos precisam ser reorganizados.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que a avaliação deve ocorrer mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação.

Nesse sentido, a avaliação precisa assumir caráter processual, respeitando as singularidades e os diferentes ritmos de aprendizagem.

A documentação pedagógica também fortalece a relação entre escola e família, pois permite compartilhar não apenas resultados, mas os caminhos percorridos pelas crianças em suas descobertas.

Ao valorizar os processos, o professor reconhece que a aprendizagem infantil não se expressa exclusivamente em produções concluídas, mas também nas perguntas, tentativas, interações e transformações observadas ao longo do tempo.

8. DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DA ESCUTA

Embora o protagonismo infantil e a escuta ativa estejam presentes nas discussões contemporâneas sobre Educação Infantil, sua efetivação exige enfrentar desafios relacionados à organização institucional e às concepções de ensino.

Entre esses desafios, destaca-se a permanência de práticas excessivamente centradas na execução de atividades padronizadas, nas quais o tempo destinado à exploração e à investigação pode ser reduzido.

A preocupação com resultados imediatos e produções visualmente organizadas também pode limitar a espontaneidade e a autoria das crianças.

Outro aspecto relevante diz respeito às condições de trabalho docente.

A escuta qualificada exige tempo para observar, registrar, refletir e reorganizar o planejamento. Dessa forma, a valorização do protagonismo infantil também depende de condições institucionais que favoreçam o trabalho pedagógico.

A formação continuada constitui uma dimensão importante desse processo, pois possibilita aprofundar conhecimentos sobre infância, desenvolvimento, currículo e práticas participativas.

Além disso, é necessário compreender que a construção de uma pedagogia da escuta não acontece por meio de mudanças isoladas.

Trata-se de um processo contínuo de reflexão sobre as relações estabelecidas entre adultos e crianças, sobre a organização dos ambientes e sobre as oportunidades de participação oferecidas no cotidiano escolar.

Uma instituição comprometida com o protagonismo infantil precisa reconhecer que as crianças possuem conhecimentos, interesses e formas próprias de compreender o mundo, sem desconsiderar a responsabilidade dos profissionais na garantia de seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O protagonismo infantil e a escuta ativa representam princípios fundamentais para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com uma Educação Infantil que reconhece a criança como sujeito histórico, social, cultural e de direitos.

A reflexão desenvolvida neste artigo evidencia que a participação infantil não deve ser compreendida como uma concessão eventual do adulto, mas como uma dimensão constitutiva das experiências educativas.

Escutar as crianças significa reconhecer suas diferentes linguagens, considerar suas manifestações e compreender que seus interesses, perguntas e descobertas podem contribuir significativamente para a organização do trabalho pedagógico.

Entretanto, a valorização do protagonismo não elimina a necessidade de planejamento, mediação e intencionalidade docente.

O professor permanece como profissional essencial na organização de ambientes, experiências e interações que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças.

A BNCC oferece fundamentos importantes para essa compreensão ao reconhecer os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e ao organizar o currículo a partir de campos de experiências que valorizam as interações, as brincadeiras e as múltiplas linguagens infantis.

Conclui-se que construir uma pedagogia fundamentada na escuta exige ultrapassar práticas nas quais as crianças apenas executam propostas elaboradas pelos adultos.

É necessário assegurar oportunidades para que elas possam perguntar, investigar, criar, participar, expressar opiniões e construir conhecimentos em relações pautadas pelo respeito, pela sensibilidade e pela intencionalidade pedagógica.

Mais do que colocar a criança no centro de um discurso educacional, reconhecer seu protagonismo significa transformar a maneira como a infância é compreendida e vivenciada no cotidiano das instituições.

Uma Educação Infantil que escuta verdadeiramente suas crianças não apenas reconhece suas vozes, mas permite que elas contribuam para construir os caminhos das experiências que vivenciam.

REFERÊNCIAS

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, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

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