ISSN: 2358-8829

O SILÊNCIO COMO EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

João Alexandre Cardoso Lopes [1]
Pedrina Daiane Tomaz Andrade [2]

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, compreendemos o silêncio como experiência pedagógica na Educação Infantil a partir de nossas práticas com crianças de cinco anos. Interessa-nos refletir sobre situações em que a fala não ocorre, aparece brevemente ou não corresponde às expectativas adultas, examinando como as interpretamos e o que revelam sobre infância, linguagem, participação e docência. Não tomamos o silêncio, de antemão, como problema; interrogamos o que ele mobiliza na relação pedagógica e como essas experiências nos levam a rever modos de observar, escutar e ensinar.

Na Educação Infantil, a comunicação não se restringe a frases completas ou respostas imediatas. As crianças também se expressam pelo olhar, pelos gestos, movimentos, brincadeiras, desenhos, aproximações e afastamentos. A pedagogia da escuta, discutida por Rinaldi (2006), ajuda-nos a reconhecer essas manifestações e a respeitar os tempos infantis, sem transformar a resposta oral pronta em medida exclusiva de participação.

Isso não significa atribuir um sentido fixo a toda manifestação corporal ou considerar intencional qualquer silêncio. Orlandi (2007) contribui para questionarmos a ideia de silêncio como vazio de significação. A ausência de fala, isoladamente, não nos permite concluir que a criança não compreendeu, não participa ou nada tem a comunicar. Precisamos considerar o contexto, as relações estabelecidas e as condições em que a interação acontece.

A legislação brasileira reconhece a Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado. A Constituição Federal assegura, no artigo 208, inciso IV, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de até cinco anos (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, voltada ao desenvolvimento integral da criança, e estabelece sua oferta em creches para crianças

[1] Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Educação Básica/PPEEB da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, joaoalexandrecl.10@gmail.com;
[2] Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Educação Básica/PPEEB da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, pedrinadaianetomaz@gmail.com.

ISSN: 2358-8829

de até três anos e em pré-escolas para crianças de quatro e cinco anos (Brasil, 1996). Esse marco reforça a necessidade de considerar a criança em suas múltiplas dimensões e experiências.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos, que produz cultura nas interações e práticas cotidianas (Brasil, 2009). A BNCC, por sua vez, define interações e brincadeiras como eixos estruturantes e reconhece os direitos de participar e expressar-se (Brasil, 2018). Esses documentos nos ajudam a questionar práticas que tomam a resposta oral imediata como principal evidência de participação e a reconhecer outras formas de envolvimento das crianças.

Não partimos da ideia de que crianças de cinco anos "mal sabem se comunicar". Essa afirmação generaliza percursos distintos e pode produzir uma leitura deficitária da infância. Consideramos que as formas de expressão variam conforme as situações, as relações e as experiências. Algumas crianças podem hesitar em verbalizar em certos contextos e participar de outras maneiras. Também não romantizamos o silêncio, quando a ausência de fala persiste ou compromete o bem-estar e a participação, é necessário acompanhar a criança, dialogar com a família e considerar os encaminhamentos pertinentes, sem diagnósticos precipitados.

Diante dessas questões, perguntamos: como narramos e interpretamos, a partir de nossas experiências docentes, os silêncios de crianças de cinco anos e que sentidos construímos sobre escuta e prática pedagógica? Desdobramos essa questão em três perguntas: **(1) em quais situações vivenciamos o silêncio e que formas de expressão, além da fala, identificamos? (2) como nossas concepções de infância, linguagem e participação influenciam as interpretações iniciais? (3) como a reflexão sobre essas experiências nos provoca a rever práticas e a ampliar as possibilidades de escuta e participação?**

Assim, estabelecemos como objetivo geral em compreender os sentidos que atribuímos aos silêncios infantis no contexto das interações e experiências educativas. Especificamente, buscamos identificar situações vivenciadas em nossas práticas, interpretar os sentidos atribuídos à pouca ou à ausência de verbalização e refletir sobre as implicações dessas experiências para nossas concepções de comunicação, participação e trabalho pedagógico.

A pesquisa (auto)biográfica permite tomar as experiências docentes como fontes de reflexão sobre formação e profissão. Josso (2010) relaciona experiência e formação; Bragança (2012) discute memória e histórias de vida na formação docente; Passeggi, Souza e Vicentini (2011) abordam a pesquisa (auto)biográfica no campo da docência e da profissionalização; e Nóvoa (1992) destaca as dimensões pessoais, profissionais e institucionais da formação. Esses referenciais ajudam-nos a compreender que nossas leituras do silêncio são atravessadas por trajetórias, concepções e condições de trabalho.

ISSN: 2358-8829

Organizamos o trabalho em três movimentos: as formas de expressão infantil para além da palavra; as interpretações que construímos diante do silêncio; e a escuta como possibilidade de reflexão e mudança pedagógica. Na metodologia, apresentamos a abordagem narrativa e a análise compreensivo-interpretativa de Souza (2014).

METODOLOGIA

Inscrevemos o estudo no campo da pesquisa narrativa (auto)biográfica, com abordagem qualitativa. Partimos da compreensão de que a docência produz saberes construídos nas experiências e nas decisões cotidianas. Ao narrá-las e problematizá-las, buscamos compreender não apenas o que ocorreu, mas como interpretamos as situações de silêncio e o que elas suscitaram sobre infância, linguagem, participação e docência.

Somos mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPEEB), vinculado ao Centro de Ciências de Codó (CCCO), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), e atuamos como docentes na Educação Infantil. As inquietações que motivam esta pesquisa emergem de nosso cotidiano profissional, das experiências que vivenciamos e dos desafios que encontramos no exercício da docência.

Delimitamos nossa reflexão às experiências com crianças de cinco anos, faixa etária com a qual trabalhamos, o que nos permite examinar situações diretamente relacionadas às nossas práticas pedagógicas. Essa escolha não pressupõe dificuldades de comunicação próprias dessa idade, tampouco pretende generalizar nossas interpretações para todas as crianças, mas busca compreender os sentidos que atribuímos às experiências vividas nesse contexto específico

A escolha da narrativa (auto)biográfica decorreu da possibilidade de tomarmos nossas experiências como fontes de reflexão sobre a formação e o exercício docente. Morais (2024) destaca a reflexividade narrativa como oportunidade de revisitar o vivido e produzir sentidos por meio da linguagem. Narrar, nessa perspectiva, implicou contextualizar acontecimentos, questionar interpretações e considerar como elas poderiam ser revistas pela reflexão teórica e pelo diálogo entre nós.

Para produzir as fontes narrativas, utilizamos o dispositivo autoral "**Caderno de Evocação Narrativa: O silêncio que nos ensina a escutar**". O caderno orientou a escrita reflexiva de episódios reais vivenciados por cada autor no trabalho com crianças de cinco anos e articulou três movimentos: reconstrução da situação, reflexão sobre as interpretações e decisões pedagógicas tomadas e releitura dos sentidos atribuídos à experiência.

ISSN: 2358-8829

As questões evocativas abordaram o contexto do episódio, as manifestações infantis observadas para além da fala, as dúvidas e expectativas que orientaram nossa atuação, as intervenções realizadas, seus desdobramentos e as aprendizagens decorrentes da releitura. Funcionaram como disparadores da escrita, não como perguntas de um questionário. Produzimos os relatos individualmente e, após a escrita, realizamos releituras reflexivas e uma leitura cruzada, registrando aproximações, diferenças e questões para aprofundamento, sem apagar a singularidade de cada experiência.

O corpus foi constituído pelas narrativas (auto)biográficas individuais dos dois professores-autores. As crianças não foram respondentes da pesquisa, pois analisamos nossas experiências docentes e os sentidos construídos ao revisitá-las. Reconhecemos que os relatos expressam perspectivas adultas e profissionais, não uma tradução definitiva do que as crianças pensaram, sentiram ou pretenderam comunicar; por isso, evitamos atribuir-lhes intenções que não fossem sustentadas pelas situações narradas.

Analisamos as narrativas com base na perspectiva compreensivo-interpretativa de Souza (2014), articulando a singularidade dos relatos aos contextos e aos sentidos construídos por quem narra. Essa abordagem permite identificar aproximações e diferenças sem reduzir as experiências a categorias rígidas. Como sintetiza Souza:

> A análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação (Souza, 2014, p. 43).

Com base nessa orientação, organizamos a análise em três tempos articulados. No **primeiro**, organizamos e lemos integralmente as narrativas para reconhecer o contexto de cada experiência, as circunstâncias em que o silêncio foi percebido e as interpretações iniciais. No **segundo**, realizamos a leitura temática cruzada, identificando recorrências, singularidades, diferenças e tensões relacionadas às questões da pesquisa. No **terceiro**, aprofundamos a interpretação, articulando os episódios às nossas trajetórias profissionais, às condições em que ocorreram e aos referenciais teóricos.

A análise foi além da descrição dos episódios: examinamos como os sentidos atribuídos às experiências se relacionavam com nossas concepções de infância, linguagem, comunicação e participação. Distinguimos o acontecimento narrado da interpretação que construímos, e os eixos temáticos permaneceram abertos a contradições, particularidades e questões emergentes do material.

ISSN: 2358-8829

Quanto à ética, orientamos a pesquisa pelo respeito, pela responsabilidade e pela reflexividade na produção e divulgação do conhecimento. Mainardes e Carvalho (2019), em *Ética e pesquisa em Educação: subsídios*, destacam a importância de explicitar os princípios e procedimentos éticos ao longo do processo investigativo. Os autores afirmam:

> A autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa é a manifestação escrita pela qual o próprio pesquisador explicita os princípios, os procedimentos e as demais questões éticas envolvidas no processo de pesquisa. Constitui-se em um exercício de explicitação, de reflexividade e de vigilância sobre as questões éticas (Mainardes; Carvalho, 2019, p. 130).

À luz dessa orientação, adotamos os pseudônimos **Professor Paz** e **Professora Esperança** para distinguir as duas vozes narrativas. Esses nomes organizam os relatos, mas não substituem a identificação formal dos autores nem garantem seu anonimato. Nossa atenção voltou-se especialmente à proteção das crianças, de seus familiares, das instituições e de outros profissionais mencionados. Omitimos nomes e detalhes que pudessem permitir identificação direta ou indireta e evitamos descrições estigmatizantes das formas de comunicação infantil.

Reconhecemos que o uso de pseudônimos não esgota os cuidados éticos. Os procedimentos de autorização, consentimento e apreciação ética institucional descritos no artigo devem corresponder às medidas efetivamente adotadas e às exigências aplicáveis, sem declarar aprovações ou autorizações inexistentes. Em conjunto, a escrita individual, a releitura reflexiva, o diálogo entre as narrativas e a análise compreensivo-interpretativa permitiram examinar como percebemos as manifestações infantis e como essas experiências interpelaram nossas práticas de escuta e participação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para compreender o silêncio infantil, deslocamos o olhar de uma concepção de comunicação restrita à fala para uma perspectiva relacional da linguagem. Vygotsky (2007) destaca a importância das interações sociais no desenvolvimento da linguagem e Bakhtin (2011) permite compreendê-la como dialógica e situada nas relações entre sujeitos.

Na Educação Infantil, as crianças participam por meio da fala, do corpo, das brincadeiras, dos desenhos, dos movimentos e da exploração de materiais. As DCNEI e a BNCC reconhecem a criança como participante ativa e orientam práticas que favoreçam conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2009; Brasil, 2018). A oralidade é importante, mas não deve ser tomada como único indicador de aprendizagem ou participação.

O silêncio pode assumir sentidos diferentes conforme a situação: atenção, hesitação, desconforto, recusa ou dificuldade de compreensão são possibilidades, não conclusões automáticas. Cabe observar a criança em diferentes contextos, oferecer alternativas de participação e considerar suas relações com adultos e colegas. Quando a ausência de fala persiste e compromete a participação ou o bem-estar, a escuta pedagógica deve incluir diálogo com a família e encaminhamentos responsáveis.

Essa perspectiva evita dois equívocos: classificar a criança como desinteressada ou incapaz por não responder oralmente e romantizar o silêncio como se tivesse sempre um sentido oculto que o adulto pudesse decifrar. Compreendemo-lo como uma situação que exige atenção, contextualização e abertura para rever interpretações, sem reduzir a criança ao que ainda não diz nem negligenciar o acompanhamento de que necessita.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A tessitura desta discussão parte das experiências que narramos como docentes da Educação Infantil e das inquietações que emergiram quando voltamos nosso olhar para situações cotidianas envolvendo o silêncio das crianças. Interessa-nos compreender como essas experiências atravessam nossas práticas, mobilizam nossas interpretações e nos levam a questionar concepções sobre infância, linguagem, participação e docência. Ao revisitarmos o vivido, não buscamos apenas recuperar acontecimentos, mas compreender os sentidos que construímos sobre eles e as reflexões que se tornam possíveis quando examinamos nossa própria atuação profissional.

Esse movimento de retorno à experiência aproxima-se das contribuições de Josso (2010), que permite pensar as relações entre experiência e formação, e de Bragança (2012), que articula memória, histórias de vida e formação docente. Morais (2024) também contribui para essa compreensão ao destacar a dimensão reflexiva das narrativas (auto)biográficas na pesquisa em educação. Nessa perspectiva, narrar nossas experiências significa colocá-las em reflexão, reconhecendo que os sentidos atribuídos aos acontecimentos podem ser questionados e reelaborados à luz de nossas trajetórias e dos conhecimentos que construímos ao longo da docência.

Uma das questões que mobilizam nossa reflexão diz respeito às mudanças de comportamento das crianças e aos sentidos que atribuímos a elas. No cotidiano escolar, uma criança pode permanecer mais quieta, afastar-se dos colegas ou participar menos de determinada atividade. Essas manifestações despertam nossa atenção, mas não revelam, por si

mesmas, as razões do comportamento. Por isso, precisamos considerar as circunstâncias em que ocorrem e reconhecer que nossas primeiras interpretações nem sempre são suficientes para compreender o que acontece.

> Recordo uma situação em que uma criança chegou à sala e, diferentemente do que eu costumava observar, permaneceu mais quieta durante boa parte da manhã. Nas atividades coletivas, quase não se manifestava oralmente e preferia ficar mais afastada dos colegas. Inicialmente, pensei que pudesse estar apenas indisposta ou sem vontade de participar, mas percebi que não tinha elementos suficientes para chegar a uma conclusão. Em vez de insistir para que falasse diante do grupo, procurei me aproximar em um momento mais tranquilo, observei suas reações e ofereci oportunidades para que participasse sem se sentir pressionada. Essa experiência me fez perceber que precisava olhar para além da resposta que esperava receber. O silêncio daquela criança não me permitia saber o que estava acontecendo, mas me mostrava que era necessário prestar mais atenção às mudanças em seu comportamento e compreender melhor as circunstâncias da situação. (**Narrativa do Professor Paz – 05/09/26**).

A experiência evidencia a diferença entre observar uma manifestação e atribuir-lhe uma causa. O afastamento do grupo ou a redução da fala podem despertar atenção, mas não comprovam, isoladamente, desinteresse, tristeza ou indisposição. Rinaldi (2006) contribui para essa reflexão ao situar a escuta como disposição pedagógica para acolher as manifestações infantis e respeitar seus tempos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) também reconhecem a criança como sujeito de direitos e valorizam sua participação nas interações e brincadeiras. Assim, não podemos tomar a resposta oral imediata como medida exclusiva de envolvimento.

Vygotsky (2007) ajuda-nos a compreender a participação no contexto das interações sociais e das mediações presentes no ambiente educativo. A maneira como a criança se envolve numa atividade não depende apenas de uma disposição individual; relaciona-se também às condições da proposta, às relações estabelecidas e às oportunidades de participação. Por isso, a experiência nos convida a observar não apenas o comportamento infantil, mas também como organizamos as situações de aprendizagem.

Outra situação que merece atenção ocorre quando uma criança demonstra desconforto e ainda não consegue explicar com clareza o que sente. Nesses casos, o professor precisa considerar outras manifestações, sem transformar suas hipóteses em diagnóstico.

> Em outra experiência, percebi que uma criança apresentava pouca disposição para participar das atividades e demonstrava dificuldade para explicar o que estava sentindo. Em determinado momento da rotina, sua expressão e seu comportamento despertaram minha preocupação, pois ela parecia desconfortável e não conseguia explicar com clareza o que estava acontecendo. Procurei conversar em um ambiente mais tranquilo, utilizando perguntas simples e oferecendo tempo para que ela

> respondesse. Como não consegui compreender completamente o que sentia, considerei importante observar outras manifestações e comunicar a situação à equipe responsável, seguindo os procedimentos necessários. Essa experiência me fez perceber que a criança nem sempre consegue transformar em palavras aquilo que sente. Também compreendi que minha responsabilidade não era encontrar uma explicação imediata para o silêncio, mas acolher a criança, observar suas manifestações e buscar o apoio adequado quando a situação exigisse. (**Narrativa do Professor Paz – 15/08/26**).

A narrativa evidencia que a linguagem oral nem sempre permite à criança expressar com precisão suas necessidades, sobretudo quando sente dor, desconforto ou mal-estar. Bakhtin (2011) compreende a linguagem em sua dimensão dialógica, situada nas relações entre sujeitos, enquanto Vygotsky (2007) destaca sua relação com as interações sociais e o desenvolvimento. Esses referenciais ajudam-nos a reconhecer a necessidade de oferecer oportunidades de expressão e, ao mesmo tempo, os limites de nossa compreensão. Diante de sinais de adoecimento, a observação pedagógica deve ser acompanhada dos procedimentos institucionais pertinentes.

As condições de vida e de bem-estar também podem repercutir na disposição das crianças para brincar, interagir e participar. Entretanto, não podemos concluir que uma criança esteja com fome ou cansada apenas porque permanece em silêncio. É necessário distinguir os sinais observados das hipóteses que construímos e agir com responsabilidade quando identificamos uma necessidade concreta.

> Em minha experiência, vivi situações em que percebi crianças chegarem à escola com pouca disposição para brincar, interagir ou participar das atividades. Lembro que, em uma dessas situações, o comportamento da criança me levou a considerar se suas necessidades estavam sendo adequadamente atendidas naquele momento. Não poderia afirmar que ela estivesse com fome apenas porque permaneceu quieta ou demonstrou cansaço, mas reconheci que a alimentação, o descanso e outras condições de bem-estar podem interferir na disposição. Por isso, procurei observar com atenção suas manifestações durante a rotina e verificar se havia sinais concretos que exigissem alguma providência. Isso me fez perceber que o silêncio pode despertar perguntas importantes sobre as condições em que a criança chega à escola, mas não nos autoriza a presumir aquilo que não sabemos. O acolhimento exige sensibilidade, atenção e responsabilidade para agir quando identificamos uma necessidade real. (**Narrativa da Professora Esperança – 08/08/26**).

A experiência chama atenção para a relação entre a vida escolar e as condições em que as crianças vivem. As DCNEI (BRASIL, 2009) e a BNCC (BRASIL, 2018) sustentam uma compreensão integral da infância, que exige considerar as dimensões físicas, emocionais e sociais do desenvolvimento. Freire (1996) contribui ao relacionar a prática educativa ao respeito

e à reflexão crítica: acolher significa observar, admitir o que desconhecemos e encaminhar situações que demandem atenção, sem expor a criança ou julgar sua família.

A dimensão emocional também exige cuidado interpretativo. Uma criança pode demonstrar tristeza, procurar a proximidade dos adultos ou participar menos das brincadeiras sem conseguir explicar o que está vivenciando. Tais manifestações merecem atenção, mas não autorizam concluir automaticamente que exista um problema familiar.

> Recordo situações em que uma criança demonstrava tristeza e procurava permanecer mais próxima dos adultos, participando menos das brincadeiras com os colegas. Percebi que, quando tentava conversar, ela nem sempre conseguia explicar o que estava sentindo. Em vez de insistir para que falasse, procurei oferecer um momento tranquilo de aproximação, respeitando seu tempo e observando como se comportava nos diferentes momentos da rotina. Essa experiência me levou a refletir sobre o quanto nós, professores, precisamos ter cuidado ao interpretar as manifestações emocionais das crianças. Não seria adequado afirmar que seu silêncio estava relacionado a problemas familiares sem conhecer os acontecimentos. O que eu podia fazer era acolhê-la, observar se aquela situação persistia e buscar orientação da equipe pedagógica caso fosse necessário. Ao revisitar essa experiência, compreendo que respeitar o silêncio não significa ignorar o sofrimento, mas reconhecer que precisamos agir com sensibilidade sem presumir que sabemos tudo sobre o que a criança está vivenciando. (**Narrativa da Professora Esperança – 14/09/26**).

Orlandi (2007) contribui para problematizarmos a ideia de que o silêncio seja simplesmente ausência de sentido, mas essa reflexão não permite atribuir-lhe uma mensagem específica sem evidências. Rinaldi (2006) reforça a importância de uma escuta atenta às manifestações infantis, ao passo que Freire (1996) nos convida a examinar criticamente nossas decisões e a respeitar a singularidade dos educandos. Nesse sentido, acolher uma criança envolve observar se as mudanças persistem e, quando necessário, dialogar com a equipe pedagógica e a família, preservando sua privacidade.

Ao aproximarmos essas experiências, percebemos que os silêncios narrados assumem contornos distintos: podem acompanhar mudanças de comportamento, dificuldades para comunicar desconforto ou manifestações emocionais cuja origem não conseguimos determinar. O ponto comum não é uma causa única, mas a necessidade de reconhecer os limites da interpretação adulta. As narrativas de experiência, como discutem Josso (2010) e Bragança (2012), permitem revisitar acontecimentos e examinar os saberes construídos na trajetória profissional. Delory-Momberger (2006) ajuda a compreender como organizamos a experiência em narrativa; Passeggi, Souza e Vicentini (2011) e Morais (2024) destacam a dimensão investigativa e reflexiva das narrativas (auto)biográficas na formação docente.

Dessa maneira, narrar e interpretar nossas experiências permite examinar como percebemos o silêncio, quais expectativas orientam nossas ações e de que modo essas situações

nos levam a repensar a prática pedagógica. Não afirmamos que todo silêncio tenha uma intenção identificável, nem que a ausência de resposta oral indique falta de participação. Defendemos que cada situação seja compreendida em seu contexto, com atenção às manifestações observáveis e aos limites de nossas interpretações. A escuta constitui, assim, uma dimensão ética e pedagógica que nos convoca a respeitar os tempos infantis, ampliar oportunidades de participação e agir responsavelmente diante das necessidades identificadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo compreender os sentidos que atribuímos ao silêncio de crianças de cinco anos no contexto das interações e das experiências educativas. A análise das narrativas permitiu-nos problematizar a associação imediata entre ausência de verbalização e falta de participação, reconhecendo que o silêncio precisa ser compreendido à luz das circunstâncias em que ocorre, das manifestações observadas e das relações estabelecidas no cotidiano escolar. Nesse sentido, não o tomamos como evidência isolada de desinteresse ou incompreensão, tampouco lhe atribuímos significados universais.

As reflexões construídas evidenciam a importância da escuta pedagógica e da revisão crítica de nossas interpretações sobre as manifestações infantis. Em diálogo com Rinaldi (2006), Orlandi (2007) e os estudos sobre narrativas (auto)biográficas de Josso (2010), Bragança (2012) e Morais (2024), compreendemos que revisitar as experiências docentes constitui uma possibilidade de interrogar pressupostos, reconhecer os limites de nossa compreensão e ressignificar saberes profissionais. A contribuição pedagógica deste estudo consiste em destacar a necessidade de práticas que articulem observação, acolhimento e responsabilidade, considerando a singularidade das crianças sem romantizar o silêncio ou presumir suas causas.

Por se tratar de uma investigação fundamentada nas narrativas de dois professores, os resultados expressam compreensões situadas, não passíveis de generalização. Ainda assim, oferecem subsídios para a reflexão sobre a comunicação, a participação e a formação docente na Educação Infantil. Consideramos pertinente que pesquisas futuras ampliem o diálogo com outras trajetórias profissionais e contextos educativos, aprofundando a compreensão das relações entre silêncio, condições de vida, linguagens infantis e práticas de escuta. Concluímos que tomar o silêncio como questão pedagógica implica deslocar o olhar da busca por respostas imediatas para a análise crítica das relações e condições em que as crianças participam das experiências educativas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Silêncio; Narrativas; Experiência; Prática Pedagógica.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos, primeiramente, a Deus, pela força, pela serenidade e pela perseverança ao longo desta trajetória acadêmica. Expressamos nossa gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPEEB/UFMA), pela oportunidade de formação e pelos espaços de estudo, pesquisa e reflexão. Agradecemos aos professores e às professoras do Programa, cujas contribuições e interlocuções ampliaram nosso olhar sobre a educação e a docência.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. acesso em: 20 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 set. 2026.

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. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2009. Acesso em: 10 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/base-nacional-comum-curricular-bncc. Acesso em 01 out. 2026.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/GxgXTXCCBkYzdHzbMrbbkpM/?lang=pt. Acesso em: 10 ago. 2026.

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

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. rev. e ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

MAINARDES, Jefferson; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação. In: ASSOCIAÇÃO

NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 129-133.

MORAIS, Joelson de Sousa. O poder das narrativas na construção de políticas de formação docente. **REVISTA INTERSABERES**, 2024. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2603. Acesso em: 10 jul. 2026.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/?lang=pt. Acesso em: 25 set. 2026.

RINALDI, Carlina. **In dialogue with Reggio Emilia**: listening, researching and learning. London: Routledge, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica:

análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br /reveducacao/article/view/11344/pdf . Acesso em: 19 out. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.