REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

QUEM TEM VOZ NA SALA DE AULA? ESCUTA PEDAGÓGICA, VALORIZAÇÃO DOS SABERES DOS EDUCANDOS E MEDIAÇÃO DOCENTE À LUZ DE PAULO FREIRE

WHO HAS A VOICE IN THE CLASSROOM? PEDAGOGICAL LISTENING, RECOGNITION OF LEARNERS' KNOWLEDGE AND TEACHER MEDIATION IN THE LIGHT OF PAULO FREIRE

Ciências Humanas • 08/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/793841091

Antonia Telma Nascimento[1]

Abel Ribeiro de Souza Filho[2]

Lorran André Moraes[3]

Denise Maria Aguiar da Costa[4]

Wanessa Felissya Lopes Araújo[5]

Maria da Conceição Batista Lima[6]

Onaélia Rocha Mendes[7]

Maria do Socorro Silva Chaves[8]

Diele Fernandes da Silva Chaves[9]

Elenir Mendes da Costa[10]

Soliana de Melo Rocha dos Santos[11]

Francineide das Neves Lima Sales[12]

Welane dos Santos Silva Ribeiro[13]

Valmira Morais Oliveira[14]

Maria Wanderli Lopes dos Santos[15]

Faustina Amorim Silva[16]

Joselia Nunes da Silva[17]

Ivonete Maria dos Santos Silva[18]

Mikaele de Sousa Soares[19]

Elizabete da Silva[20]

Maria Cleide Costa Viana[21]

Josiel Teixeira da Cruz Silva[22]

Celiane Magalhães dos Santos[23]

Sandra Maria Cunha e Silva[24]

Maria da Cruz Sousa[25]

Anailza Alves da Silva Oliveira[26]

Alline Pereira de Oliveira[27]

RESUMO

O artigo analisa as relações entre escuta pedagógica, valorização dos saberes dos educandos e mediação docente à luz de Paulo Freire. Desenvolve um ensaio teórico de natureza bibliográfica e documental, com seleção intencional de obras freirianas, estudos sobre diálogo educacional e documentos sobre participação e inclusão. A análise distingue oportunidade de expressão, reconhecimento dos interlocutores, elaboração do conhecimento e incidência das contribuições discentes nas decisões pedagógicas. Sustenta que a escuta requer acessibilidade comunicacional, problematização, estudo sistemático e devolutivas compreensíveis. Propõe um ciclo de planejamento e revisão do ensino, acompanhado de situações didáticas hipotéticas e critérios de acompanhamento. Conclui que a participação se torna formativa quando o professor considera as contribuições dos estudantes e assume a responsabilidade de ampliar suas possibilidades de compreensão e intervenção no mundo.

Palavras-chave: escuta pedagógica; saberes dos educandos; mediação docente; diálogo; Paulo Freire.

ABSTRACT

This article examines the relationships between pedagogical listening, recognition of learners' knowledge and teacher mediation in the light of Paulo Freire. It develops a theoretical essay based on the purposive selection of Freire's works, studies of educational dialogue, and documents concerning participation and inclusion. The analysis distinguishes opportunities for expression, recognition of interlocutors, knowledge development, and the influence of students' contributions on pedagogical decisions. It argues that listening requires accessible communication, problem posing, systematic study, and understandable feedback. It proposes a cycle

for planning and reviewing teaching, accompanied by hypothetical teaching situations and monitoring criteria. It concludes that participation becomes educationally meaningful when teachers consider students' contributions and take responsibility for expanding their possibilities of understanding and acting in the world.
Keywords: pedagogical listening; learners' knowledge; teacher mediation; dialogue; Paulo Freire.

1. INTRODUÇÃO

A pergunta sobre quem tem voz na sala de aula envolve a distribuição das oportunidades de aprender. Em uma mesma atividade, alguns estudantes podem apresentar hipóteses, justificar procedimentos e interferir nos encaminhamentos, enquanto outros permanecem restritos a respostas breves ou à execução de tarefas. A existência de perguntas dirigidas à turma, por si só, oferece pouca informação sobre essa distribuição. Para compreender a participação, é necessário examinar quem consegue formular uma contribuição, como ela é recebida e o que acontece com seu conteúdo no desenvolvimento do ensino.

Este artigo discute a escuta pedagógica como uma responsabilidade vinculada ao trabalho com o conhecimento. Sua questão orientadora é a seguinte: em que condições a escuta dos educandos pode reconhecer seus saberes e sustentar uma mediação docente que amplie o acesso ao conhecimento sistematizado? A questão articula dois compromissos que precisam ser examinados conjuntamente. O primeiro diz respeito à dignidade dos sujeitos e à legitimidade de sua participação. O segundo envolve o dever de ensinar, estabelecer objetivos e oferecer instrumentos

intelectuais que ultrapassem as interpretações inicialmente disponíveis.

O pensamento de Paulo Freire constitui o eixo da discussão porque relaciona diálogo, historicidade dos sujeitos e responsabilidade educativa. A crítica à educação bancária, desenvolvida em *Pedagogia do oprimido*, permite interrogar relações nas quais a palavra do estudante aparece apenas como confirmação de uma interpretação previamente estabelecida (Freire, 1987). A discussão aqui proposta toma essa interrogação como ponto de partida para analisar decisões concretas de planejamento, circulação da palavra e avaliação. As consequências didáticas apresentadas ao longo do texto são elaborações deste ensaio e não uma reprodução de um método prescrito pelo autor.

No debate brasileiro recente, Gonçalves e Freire (2024) identificam a presença expressiva do referencial freiriano em pesquisas sobre práticas educativas dialógicas. A revisão também mostra a necessidade de explicitar como o diálogo se materializa. Essa demanda ajuda a delimitar o problema deste trabalho: uma defesa genérica da participação oferece poucos critérios para decidir se uma atividade acolheu diferenças de interpretação, produziu elaboração conceitual ou reviu barreiras de acesso. A análise precisa aproximar os compromissos declarados das escolhas observáveis durante a aula.

O objetivo geral é analisar as relações entre escuta pedagógica, valorização dos saberes dos educandos e mediação docente. Especificamente, o artigo busca discutir os fundamentos freirianos pertinentes ao problema, distinguir dimensões da participação, examinar tensões entre experiência e conhecimento escolar e

formular possibilidades de organização do ensino. O recorte concentra-se na educação básica, com exemplos voltados aos anos iniciais do ensino fundamental. As proposições podem orientar discussões em outros contextos, desde que sejam revistas em função da idade, da modalidade educativa e dos recursos disponíveis.

A tese defendida é que a escuta se torna pedagogicamente consequente quando o conteúdo das contribuições discentes é compreendido, examinado e relacionado a decisões de ensino. Essa relação exige condições de expressão, atenção às desigualdades de reconhecimento e trabalho sistemático sobre objetos de conhecimento. Uma intervenção pode acolher uma pergunta e, ainda assim, precisar contestar sua premissa; pode reconhecer uma experiência e propor novos instrumentos para interpretá-la. O vínculo entre escuta e ensino depende da possibilidade de tornar essas decisões compreensíveis aos estudantes.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

O trabalho caracteriza-se como ensaio teórico de natureza bibliográfica e documental. A escolha permite desenvolver um problema conceitual e examinar suas consequências para a organização do ensino. Meneghetti (2011) situa o ensaio como uma forma de elaboração que exige relações argumentativas entre conceitos e objeto de reflexão. Neste artigo, a consistência do percurso depende da explicitação das escolhas bibliográficas, da distinção entre afirmações e proposições e do exame das tensões que a própria tese suscita.

A seleção das fontes foi intencional, orientada pela pertinência ao problema. O núcleo reúne cinco obras de Paulo Freire que abordam diálogo, comunicação, leitura, saberes dos educandos e responsabilidade docente. A interlocução complementar inclui pesquisas sobre diálogo em sala de aula, participação infantil, conhecimentos familiares, diferenças culturais, avaliação formativa e formação de professores. Os documentos relativos à educação e aos direitos da criança e da pessoa com deficiência oferecem parâmetros para discutir participação e acessibilidade. O Quadro 1 apresenta a função dos principais conjuntos de fontes.

Quadro 1. Fontes centrais e função na construção do argumento

Conjunto	**Textos de referência**	**Função analítica**
Educação problematizadora	Freire (1987; 1992)	Examinar relações de poder e a historicidade da prática educativa.
Comunicação e leitura	Freire (1985; 1989)	Discutir interlocução, interpretação da experiência e acesso à linguagem escrita.
Responsabilidade docente	Freire (2002)	Relacionar escuta, autonomia e compromisso com o ensino.
Diálogo e participação	Lundy (2007); Howe *et al.* (2019); Gonçalves e Freire (2024)	Diferenciar expressão, consideração das contribuições e elaboração compartilhada.
Conhecimentos e diferenças	Moll *et al.* (1992); Santos (2007); Candau (2011)	Problematizar hierarquias de reconhecimento e relações entre saberes.
Avaliação e formação	Black e Wiliam (1998); Gatti (2010); Hennessy *et al.* (2021)	Examinar devolutivas, aprendizagem profissional e condições institucionais.

Participação e inclusão	ONU (1989); Brasil (2015; 2018)	Delimitar compromissos educacionais com expressão, acessibilidade e aprendizagem.

Fonte: elaboração do artigo a partir das referências indicadas.

As consultas foram realizadas em portais de periódicos, repositórios universitários e páginas institucionais, com verificação dos dados bibliográficos disponíveis. A consulta eletrônica foi concluída em 29 de outubro de 2026. Por se tratar de seleção orientada pelo argumento, o trabalho não oferece um levantamento exaustivo da produção, estimativas de frequência dos temas ou um protocolo de revisão sistemática. A composição do referencial privilegia textos que permitem enfrentar problemas distintos e complementares, evitando tratar proximidade temática como equivalência entre suas perspectivas teóricas.

A leitura analítica foi organizada em torno de cinco perguntas: quais condições permitem que uma contribuição seja expressa; como o interlocutor é reconhecido; que tratamento o conteúdo recebe; que decisão pedagógica decorre da interação; e como essa decisão retorna aos participantes. Essas perguntas funcionam como categorias de organização do ensaio. Não constituem uma escala de mensuração nem um instrumento validado. Sua utilidade argumentativa está em tornar examináveis relações que poderiam permanecer reunidas sob o termo amplo participação.

O procedimento de construção do argumento compreendeu a delimitação dos conceitos, sua interlocução com a literatura complementar e a elaboração de consequências didáticas. Ao aproximar perspectivas diferentes, preservam-se seus objetos. A

discussão sobre direitos de participação contribui para examinar oportunidades e consequências da expressão; os estudos de diálogo educacional ajudam a observar a elaboração das ideias; o referencial freiriano sustenta a interrogação sobre a relação educativa e seu sentido político. Essas contribuições são articuladas sem atribuir a todos os autores uma única concepção de emancipação.

As situações apresentadas na seção propositiva são hipotéticas. Foram construídas para explicitar escolhas de planejamento e alternativas de intervenção, sem corresponder a aulas observadas, relatos de participantes ou experiências pessoais dos autores. O estudo não reuniu dados de estudantes, não realizou entrevistas e não avaliou uma intervenção. Por isso, as conclusões expressam uma síntese argumentativa e um conjunto de proposições para exame posterior. A eficácia dessas proposições permanece uma questão empírica aberta.

3. DIÁLOGO E RESPONSABILIDADE NO PENSAMENTO FREIRIANO

3.1. A Palavra e a Relação com o Conhecimento

Em *Pedagogia do oprimido*, Freire (1987) critica uma organização educativa que concentra no educador a posição de sujeito do conhecimento e reserva aos educandos uma condição receptiva. A alternativa problematizadora relaciona o conhecimento ao encontro entre sujeitos que interrogam o mundo. A dialogicidade inclui a definição do conteúdo e a leitura das condições de existência. Esse fundamento orienta a análise das relações de poder presentes nas práticas escolares e impede reduzir diálogo a uma técnica de conversação.

Uma consequência analítica é a necessidade de observar o estatuto atribuído à contribuição discente. Em certas situações, a pergunta do professor admite apenas a recuperação de uma informação já ensinada. Esse formato pode ser adequado para verificar uma aprendizagem específica, mas informa pouco sobre as hipóteses do estudante. Em outras situações, o professor precisa compreender como uma conclusão foi produzida e quais relações a sustentam. O problema surge quando o primeiro formato ocupa todo o espaço da aula e os estudantes raramente encontram oportunidades de construir ou revisar explicações.

O objeto de conhecimento ocupa uma posição decisiva nessa relação. Se a discussão trata de uma notícia, os participantes precisam retornar ao texto, examinar seus dados e considerar outras fontes. Se trata de uma situação matemática, devem poder comparar procedimentos e verificar resultados. O mundo compartilhado oferece referências que permitem contestar argumentos sem transformar a discordância em julgamento da pessoa. Essa mediação pelo objeto também protege a interação de um funcionamento em que vence a interpretação de quem fala com maior segurança.

3.2. Comunicação e Contextualização dos Saberes

Em *Extensão ou comunicação?*, Freire (1985) examina a relação entre conhecimentos técnicos e sujeitos do mundo agrário. Sua crítica à transferência unilateral ajuda a compreender a importância de conhecer as interpretações dos interlocutores e as condições em que produzem sentido. O contexto da obra requer cuidado na aproximação com a escola: o trabalho do agrônomo em processos de transformação social e a docência na educação básica possuem

responsabilidades próprias. A aproximação empregada neste ensaio é conceitual, centrada na relação entre comunicação e conhecimento.

Essa relação sugere tratar a contextualização como parte da inteligibilidade do conteúdo. Em uma aula sobre medidas, por exemplo, estudantes podem reconhecer unidades e procedimentos usados em casa, no comércio ou em atividades comunitárias. O professor pode partir dessas referências para construir problemas que exijam comparação e precisão. A experiência apresenta questões e modos de fazer; a intervenção pedagógica organiza situações nas quais eles se tornam discutíveis. O processo precisa oferecer meios para compreender por que uma medida funciona em determinado contexto e quais limites encontra em outro.

A contextualização exige seleção. Nenhuma aula consegue acolher simultaneamente todas as experiências de uma turma, e a exposição de vivências particulares pode ser inadequada. O planejamento deve escolher situações suficientemente compartilháveis e prever alternativas para quem não deseja narrar aspectos de sua vida. A relevância social de um problema não dispensa a definição do conteúdo a ser estudado. Ao contrário, ajuda a justificar por que certas ferramentas conceituais são necessárias e em que medida ampliam a compreensão da situação.

3.3. Escuta e Direção do Processo Educativo

Em *Pedagogia da autonomia*, Freire (2002) articula o saber escutar ao respeito pelos educandos e à responsabilidade profissional. A abertura ao interlocutor convive com a exigência de rigor e com o reconhecimento da especificidade da docência. Para o problema

deste artigo, essa articulação permite recusar uma equivalência entre democratização da aula e abandono do ensino. O professor continua responsável por selecionar conteúdos, organizar situações e avaliar aprendizagens, assumindo que essas decisões podem ser interrogadas e aperfeiçoadas no encontro com os estudantes.

A autoridade pedagógica torna-se examinável quando explicita suas razões. Um professor pode interromper uma fala porque ela impede a participação de outro estudante, porque o tempo da atividade exige uma síntese ou porque o conteúdo expõe alguém a constrangimento. A legitimidade da intervenção depende do critério e de sua aplicação. Quando o critério é compreensível, a turma pode aprender algo sobre a organização da vida coletiva. Quando a interrupção se apoia apenas no poder de posição, os estudantes recebem poucas condições para distinguir cuidado, arbitrariedade e privilégio.

A direção docente também envolve reconhecer os limites de uma decisão. Uma explicação pode ser suficiente para parte da turma e permanecer inacessível a outros estudantes. Uma pergunta pode pressupor uma informação que não foi oferecida. A escuta cria oportunidades de identificar essas dificuldades enquanto o ensino ocorre. Sua consequência pode ser pequena e específica: reformular um enunciado, apresentar um exemplo adicional, oferecer outra representação ou adiar uma discussão que exige preparação. A abertura à revisão se manifesta nessas escolhas, sem depender de uma mudança completa do planejamento.

Em *Pedagogia da esperança*, Freire (1992) retoma a relação entre projeto educativo e condições históricas, recusando leituras fatalistas da realidade. Neste ensaio, essa perspectiva contribui para

compreender a mudança pedagógica como trabalho situado. Professores e estudantes atuam em instituições que oferecem possibilidades e impõem restrições. Uma proposta de escuta precisa reconhecer essa materialidade para que a defesa da participação não se converta em cobrança individual dirigida a docentes que trabalham sem tempo, recursos de acessibilidade ou condições estáveis de colaboração.

3.4. Inacabamento e Construção da Autonomia Intelectual

A compreensão do educando como sujeito em formação modifica o sentido atribuído às respostas iniciais. Uma resposta deixa de funcionar apenas como indicação de acerto ou erro e passa a oferecer uma aproximação ao percurso de elaboração. A discussão freiriana do inacabamento ajuda a sustentar essa possibilidade de aprender e rever posições ao longo da vida (Freire, 2002). A consequência desenvolvida neste ensaio é que a intervenção docente precisa considerar a condição provisória de uma explicação, sem renunciar à responsabilidade de examinar sua consistência. Interessa compreender o que o estudante já consegue relacionar e que trabalho ainda será necessário para ampliar essa relação.

A autonomia intelectual pode ser discutida por meio da dependência dos critérios de validação. Em uma atividade, o estudante pode perguntar continuamente se sua resposta está certa porque a confirmação do professor é a única referência disponível. A mediação pode apresentar meios de conferência que façam sentido para o objeto estudado. Na resolução de um problema, por exemplo, a turma pode verificar a compatibilidade entre o resultado e as quantidades do enunciado. Na leitura, pode procurar a passagem que sustenta uma inferência. A finalidade é tornar os critérios

progressivamente utilizáveis pelos próprios estudantes, mantendo a possibilidade de solicitar ajuda e de confrontar interpretações.

Esse movimento exige distinguir apoio e substituição do pensamento. Ao responder por um estudante antes que ele organize sua explicação, o adulto pode concluir a tarefa sem conhecer sua compreensão. Uma intervenção menos substitutiva pode explicitar parte do problema, oferecer uma representação ou retomar uma informação necessária. O grau de ajuda precisa ser acompanhado. Se o estudante apenas reproduz o exemplo apresentado, permanece em aberto o que consegue realizar em outra situação. A retirada de apoios também requer julgamento: antecipá-la pode interromper o acesso, enquanto mantê-los sem revisão pode ocultar possibilidades de ação que já se desenvolveram.

A revisão pública das ideias pode integrar esse aprendizado quando há condições para reconhecer sua legitimidade. Uma discussão que valoriza apenas a primeira resposta correta favorece o encerramento precoce da investigação. O professor pode tornar visíveis mudanças de raciocínio, perguntando que informação levou a outra conclusão e quais aspectos da explicação anterior foram preservados. Isso permite estudar a transformação de uma ideia sem exigir uma narrativa de fracasso. A autoria permanece reconhecida mesmo quando a contribuição é reformulada. O estudante pode compreender que rever uma posição é uma possibilidade do trabalho intelectual e que as razões da revisão precisam ser comunicadas.

Também cabe ao professor mostrar como verifica suas próprias afirmações. Diante de uma dúvida que não consegue resolver

durante a aula, pode delimitar o que sabe, identificar a questão pendente e organizar a consulta posterior. Esse procedimento precisa resultar em uma retomada efetiva, compatível com o planejamento. A declaração de desconhecimento, isoladamente, oferece pouco ao percurso; a explicitação do caminho de investigação apresenta um exemplo de responsabilidade diante do saber. O mesmo cuidado vale para uma informação corrigida: reconhecer o ajuste e indicar sua razão preserva a relação com os critérios, evitando que a autoridade dependa da aparência de infalibilidade.

A autonomia envolve ainda decisões sobre quando, como e por que utilizar uma ferramenta. Um estudante pode executar um algoritmo e não reconhecer as situações em que ele é pertinente. A escuta de sua justificativa permite investigar essa diferença. A sequência de ensino pode alternar problemas semelhantes na aparência, mas distintos na relação solicitada, e pedir que a escolha do procedimento seja explicada. A dificuldade encontrada informa sobre a necessidade de novos exemplos ou de uma síntese conceitual. Assim, a formação da autonomia se relaciona ao domínio do conteúdo e à compreensão de seu uso, oferecendo referências para acompanhar o ensino além da realização imediata de tarefas.

3.5. Problematização e Responsabilidade Diante do Dissenso

Uma educação problematizadora precisa admitir que a investigação produza perguntas imprevistas e desacordos que não se resolvam em uma aula. Na aproximação aqui realizada com Freire (1987), o problema educativo exige examinar a relação dos sujeitos com situações que podem ser compreendidas e transformadas. Essa orientação não fornece uma resposta pronta para cada controvérsia

escolar. O trabalho docente precisa identificar a natureza da questão e os recursos de estudo pertinentes. O dissenso pode revelar diferenças de informação, de interpretação ou de valores. Confundir essas possibilidades dificulta a escolha da intervenção e pode transformar um problema de conhecimento em julgamento das pessoas.

Considere uma discussão hipotética sobre o uso de um espaço comum da escola. Parte da turma deseja destiná-lo a jogos; outra parte prefere leitura ou atividades mais silenciosas. Antes de procurar uma decisão, o professor pode ajudar a explicitar necessidades, horários e condições materiais. A incompatibilidade inicial talvez decorra da suposição de que um único uso ocupará todo o período. A investigação pode revelar alternativas de organização e também limites que permanecem. A situação permite trabalhar a diferença entre apresentar uma preferência e justificar uma regra que afeta outras pessoas. A mediação deve oferecer acesso a essas informações para que a participação possa ultrapassar a repetição de demandas.

Há controvérsias em que o próprio objeto exige estabelecer uma conclusão mais definida. Ao comparar dois resultados de um cálculo, a turma precisa verificar os procedimentos e chegar a uma resolução coerente com os dados. A existência de opiniões diferentes não torna os resultados igualmente válidos. O professor pode utilizar o desacordo como motivo para investigar a relação matemática e, depois, explicitar o que foi demonstrado. A abertura à participação acompanha a exigência de justificação. Em outros objetos, como a interpretação de uma personagem, várias respostas podem permanecer defensáveis, desde que apoiadas em elementos da obra e formuladas de maneira consistente.

O exercício de discordar também envolve reconhecer a posição de quem escuta. Estudantes podem evitar uma objeção porque não compreendem se o professor considera legítima a contestação. Uma proposta é explicitar que perguntas sobre o raciocínio e pedidos de esclarecimento fazem parte do estudo. Essa possibilidade depende do tratamento efetivo das primeiras manifestações. Se uma dúvida recebe ironia ou se toda discordância é interpretada como indisciplina, a regra anunciada perde credibilidade. O professor pode solicitar razões, corrigir uma informação e delimitar o momento da intervenção, preservando a distinção entre examinar uma ideia e desautorizar a presença de seu interlocutor.

O dissenso encontra um limite quando a manifestação ameaça a dignidade de alguém ou impede o acesso dos demais à atividade. Nessas situações, o professor precisa intervir e explicitar a razão da interrupção. A discussão posterior pode investigar o conteúdo problemático por meio de materiais adequados, preservando as pessoas envolvidas. Uma votação não resolve, por si só, uma questão que exige proteção. A participação dos estudantes pode contribuir para compreender os efeitos de determinadas práticas e formular compromissos de convivência, dentro de responsabilidades que a escola precisa assumir. Esse limite deve ser comunicado sem exigir que o estudante atingido conduza a própria defesa diante do grupo.

O fechamento de uma discussão pode assumir formas distintas. Algumas questões recebem uma resposta sustentada pelas evidências estudadas; outras resultam em decisão provisória ou permanecem abertas por falta de informação. A síntese docente precisa indicar qual dessas condições está presente. Essa explicitação ajuda a evitar que o encerramento temporal seja confundido com resolução intelectual. Ao retomar a discussão, o

professor pode recuperar os argumentos e identificar o que mudou. A continuidade permite examinar o vínculo entre palavra, estudo e ação, preservando o compromisso de tratar o conhecimento como trabalho compartilhado, com responsabilidades diferentes entre educador e educandos.

3.6. Curiosidade e Rigor na Investigação do Conhecimento

A relação entre curiosidade e rigor permite aprofundar o sentido educativo da escuta. Freire (2002) discute a passagem a uma curiosidade epistemológica como desenvolvimento de uma aproximação mais metódica ao objeto. Essa passagem demanda trabalho formativo e preserva o reconhecimento dos conhecimentos construídos na experiência. Para a análise aqui proposta, interessa compreender como uma pergunta inicial pode receber recursos de investigação e transformar-se ao longo do estudo. O professor precisa escutar o que o estudante procura saber e organizar condições para que essa procura produza relações mais precisas, sem atribuir à manifestação espontânea todas as exigências de uma investigação já elaborada.

A curiosidade pode aparecer como surpresa, comparação ou estranhamento diante de um resultado. Sua expressão nem sempre assume a forma de uma pergunta completa. Um estudante pode aproximar dois objetos e indicar uma diferença que ainda não consegue explicar. Outro pode interromper um procedimento porque o resultado contraria sua expectativa. A mediação pode ajudar a identificar o problema contido nessa manifestação e oferecer uma linguagem para examiná-lo. A interpretação precisa permanecer aberta à confirmação do estudante. O objetivo é construir uma questão compartilhável a partir de sua intenção,

preservando a possibilidade de ele corrigir ou ampliar o sentido atribuído pelo professor.

Uma tarefa hipotética sobre sombras ilustra essa relação. Os estudantes podem observar que a posição de uma fonte de luz modifica a sombra projetada por um objeto, em uma situação organizada e segura pelo professor. Antes de apresentar uma explicação, a mediação pode solicitar previsões e perguntar o que seria necessário manter semelhante para comparar as posições. O estudo pode incluir observação orientada, representação e explicação docente. A curiosidade inicial encontra, assim, uma forma de investigação. A sequência precisa delimitar o que foi examinado e oferecer acesso aos conceitos pertinentes, evitando tratar o interesse dos participantes como demonstração suficiente de compreensão do fenômeno.

A pergunta pode mudar durante o percurso. Uma dúvida ampla sobre por que as sombras são diferentes pode dar lugar a uma questão mais delimitada sobre a posição da luz naquela organização. Essa mudança merece ser explicitada para que a turma compreenda o vínculo entre o interesse inicial e a atividade realizada. Parte da pergunta pode permanecer fora do alcance da sequência. O professor pode indicar essa condição e selecionar o que será retomado posteriormente. A delimitação não deve apagar a questão original, pois ela informa sobre o sentido que o estudo tinha para os participantes e permite avaliar o que a investigação acrescentou à sua compreensão.

O rigor também envolve reconhecer a diferença entre uma resposta plausível e uma explicação suficientemente sustentada. Um estudante pode relacionar dois acontecimentos porque ocorreram

juntos, enquanto a tarefa exige examinar se essa associação ajuda a compreender o problema. O professor pode propor outro caso ou perguntar que informação permitiria comparar as explicações. As exigências precisam ser proporcionais ao conteúdo e à idade. Nos anos iniciais, é possível ensinar a indicar o que foi observado, o que se imaginou e o que ainda precisa ser verificado. Essas distinções oferecem instrumentos de participação intelectual e ajudam a localizar a incerteza sem convertê-la em fracasso pessoal.

A seleção docente das curiosidades requer critérios compreensíveis. Uma pergunta pode contribuir diretamente para o objetivo; outra pode exigir um conteúdo ainda não trabalhado ou materiais indisponíveis. A resposta precisa relacionar essa escolha ao percurso possível, sem classificar os interesses dos estudantes como superiores ou inferiores. O planejamento pode reservar oportunidades de apresentar novas perguntas e construir relações com o currículo. A abertura permanece vinculada ao estudo e ao tempo de trabalho. Essa organização também protege a turma de mudanças contínuas de assunto que dificultam a compreensão das relações centrais e a consolidação do que já começou a ser investigado.

A curiosidade do professor participa desse processo quando ele procura compreender uma estratégia inesperada ou examina um problema de sua própria explicação. Essa disposição precisa resultar em ações observáveis, como solicitar uma representação, consultar uma fonte ou comparar produções. A interpretação de uma resposta não pode depender apenas de sua proximidade com o que havia sido previsto. O domínio do conteúdo permite reconhecer relações pertinentes e identificar limites; a escuta fornece informações sobre o raciocínio que se está tentando construir. O trabalho pedagógico

articula essas responsabilidades ao escolher o que será aprofundado e ao explicar a razão dessa escolha.

A síntese da sequência pode recuperar a transformação das perguntas, além das respostas obtidas. Os estudantes podem identificar uma dúvida que se tornou mais precisa e uma ferramenta que passaram a utilizar para investigá-la. Essa retomada oferece ao professor evidências sobre a relação entre interesse, estudo e elaboração conceitual. Uma pergunta reformulada pode indicar um avanço, mas precisa ser interpretada em conjunto com outras produções. O argumento desenvolvido aqui atribui à escuta a possibilidade de acompanhar esse percurso e orientar suas condições, mantendo a responsabilidade de ensinar conhecimentos que permitam aos educandos formular problemas e avaliar explicações com crescente independência.

4. ESCUTA PEDAGÓGICA E CONDIÇÕES DE PARTICIPAÇÃO

4.1. Expressão e Consideração das Contribuições

Escutar pedagogicamente envolve compreender o conteúdo de uma manifestação e examinar sua relevância para a relação educativa. A recepção pode ocorrer durante uma fala, na leitura de uma produção escrita, na observação de uma escolha ou na interpretação de um recurso de comunicação. A formulação adotada neste artigo compreende a escuta como uma relação responsiva: o professor considera o que o estudante apresenta e oferece uma resposta adequada ao objeto, ao momento e às condições de participação. Essa resposta precisa preservar a dignidade do interlocutor, inclusive quando identifica um equívoco.

O artigo 12 da Convenção sobre os Direitos da Criança reconhece o direito de expressão das opiniões sobre assuntos que afetam a criança e a necessidade de considerá-las de acordo com sua idade e maturidade (ONU, 1989). No âmbito pedagógico, esse parâmetro exige examinar como as decisões são apresentadas e quais possibilidades reais de participação são oferecidas. A consideração da opinião não implica aceitação automática de toda solicitação. Implica que a manifestação seja recebida com seriedade e que a resposta possa ser compreendida por quem participou.

Lundy (2007) organiza a participação infantil por meio de quatro dimensões interdependentes: espaço, voz, audiência e influência. A formulação ajuda a reconhecer situações em que a expressão é estimulada, mas encontra pouca consideração posterior. Ao trazer essa contribuição para o problema deste artigo, interessa especialmente a passagem entre manifestação e consequência. A influência pode assumir diferentes formas e precisa ser compatível com as responsabilidades adultas. Uma proposta pode alterar uma atividade, provocar uma explicação adicional ou receber uma recusa fundamentada.

4.2. Silêncio e Direito à Reserva

O silêncio apresenta sentidos distintos e exige interpretações prudentes. Um estudante pode estar elaborando uma ideia, acompanhando a discussão, evitando exposição ou encontrando uma barreira para responder. A observação isolada de que alguém não falou permite poucas conclusões sobre sua aprendizagem. O acompanhamento deve combinar evidências diferentes e oferecer formas acessíveis de manifestação. A hipótese de dificuldade precisa ser investigada por meio de aproximações que preservem a relação

de confiança, sem converter cada pausa em um problema a ser corrigido.

Uma organização possível inclui tempo para pensar individualmente, conversa em duplas e oportunidades posteriores de compartilhamento. O estudante pode escrever uma pergunta, indicar uma representação, selecionar uma alternativa com justificativa ou solicitar apoio. A variedade de recursos amplia as possibilidades de participação, mas sua utilidade depende de condições concretas. Oferecer uma produção escrita como única alternativa à fala, por exemplo, mantém a barreira para quem ainda não domina a escrita. A acessibilidade deve ser analisada em relação ao grupo e ao propósito de cada atividade.

O direito à reserva também delimita a escuta. Atividades sobre família, renda, religião ou conflitos podem produzir exposição desnecessária quando exigem relatos pessoais para que o estudante seja considerado participativo. O professor pode trabalhar com personagens, situações públicas e materiais ficcionais. Caso um estudante apresente espontaneamente uma experiência sensível, a turma não precisa transformá-la em objeto de investigação. A escolha de acolher em particular, buscar apoio institucional e limitar a circulação da informação pode ser a resposta mais apropriada.

4.3. Reconhecimento e Incidência Pedagógica

O reconhecimento de um interlocutor pode ser observado no tratamento dado à sua contribuição. O professor pode retomar uma ideia pelo nome de quem a apresentou, pedir autorização para compartilhá-la de outra forma e verificar se compreendeu sua intenção. Também pode convidar a turma a examinar o argumento,

mantendo o foco em seu conteúdo. Essas decisões oferecem condições para que a palavra do estudante permaneça ligada à sua autoria. A mediação exige atenção para que a reformulação docente não apague uma diferença de sentido importante.

A incidência pedagógica refere-se ao que a contribuição provoca no ensino. Uma dúvida recorrente pode orientar uma retomada; uma estratégia inesperada pode ampliar a discussão; uma barreira comunicacional pode levar à mudança do suporte. Nem toda manifestação precisa produzir uma alteração imediata. Algumas podem ser registradas para outro momento ou encaminhadas a uma instância adequada. O critério é evitar que a participação desapareça sem tratamento: a turma precisa reconhecer alguma relação entre o que apresentou e a resposta educativa recebida.

O Quadro 2 sintetiza dimensões propostas para a análise da escuta. Os critérios não devem ser somados em uma nota nem usados para classificar estudantes. Sua função é orientar a observação da atividade e a discussão entre profissionais sobre as oportunidades de participação que ela oferece.

Quadro 2. Dimensões para examinar a escuta pedagógica

Dimensão	**Questão orientadora**	**Evidência a examinar**	**Cuidado de interpretação**
Acesso à expressão	Há formas viáveis de contribuir?	Suportes e tempo disponíveis.	A oferta formal pode continuar inacessível.
Reconhecimento	A intenção foi compreendida?	Retomada e confirmação do sentido.	Elogio genérico não informa sobre compreensão.

Elaboração	A ideia recebeu tratamento intelectual?	Comparações, perguntas e revisões.	Mais falas não asseguram aprofundamento.
Incidência didática	A contribuição teve consequência?	Ajustes, encaminhamentos ou recusas explicadas.	Influência não equivale a atender toda demanda.
Devolutiva	O participante compreende a resposta?	Explicação das decisões e possibilidade de contestação.	Registrar não substitui retornar à turma.

Fonte: elaboração do artigo, em interlocução com Lundy (2007) e com o problema de pesquisa.

4.4. Temporalidade da Escuta e Construção da Confiança

A escuta ocorre em uma relação que possui memória. Um convite para participar pode ser interpretado à luz de experiências anteriores de acolhimento, interrupção ou exposição. Por isso, a organização de uma atividade isolada oferece informação limitada sobre a disposição dos estudantes para apresentar dúvidas. Neste ensaio, a confiança é compreendida como uma expectativa prática de que uma contribuição receberá tratamento respeitoso e reconhecível. Sua construção exige continuidade entre o que se anuncia e o que se faz. A turma precisa encontrar oportunidades de testar essa expectativa em situações de complexidade e exposição diferentes, sem ser obrigada a relatar experiências pessoais para demonstrar confiança.

O tempo disponível para formular uma ideia integra essa relação. Uma pergunta pode exigir recordar uma informação, compreender o enunciado e escolher uma forma de resposta. Quando a primeira

manifestação encerra imediatamente a possibilidade de pensar, o formato tende a privilegiar quem consegue responder mais depressa. Uma alternativa de planejamento é oferecer uma elaboração inicial silenciosa ou uma representação individual antes do compartilhamento. A escolha depende da tarefa e das condições dos estudantes. O objetivo é obter contribuições com sentido para o estudo, evitando que a velocidade de resposta seja tratada como medida suficiente de compreensão ou interesse.

O adiamento de uma resposta também pode ser necessário. Um estudante talvez precise consultar um material, reorganizar um recurso de comunicação ou conversar em particular. A possibilidade de contribuir depois deve ter um caminho reconhecível, como uma retomada na aula seguinte ou uma produção vinculada à sequência. Se o adiamento não encontra esse caminho, a participação continua dependente do momento público inicial. O professor precisa selecionar formas viáveis de acolher retornos, considerando seu tempo de trabalho. A proposta não exige disponibilidade permanente; exige clareza sobre onde uma contribuição pode chegar e sobre os limites do acompanhamento possível.

A memória da relação aparece de modo particular diante de promessas. Anunciar que toda pergunta será investigada cria uma expectativa que pode ser incompatível com o tempo e os recursos disponíveis. Uma formulação mais responsável distingue questões que serão trabalhadas na sequência, questões que exigem outro encaminhamento e manifestações que receberam resposta suficiente para o momento. Essa distinção pode ser apresentada em linguagem acessível. Sua utilidade depende da revisão posterior dos encaminhamentos. Um registro que permanece visível sem qualquer retomada pode converter a participação em acúmulo de

pendências e dificultar a compreensão do que efetivamente foi considerado.

A confiança precisa ser reconstruída quando ocorre uma interpretação inadequada. O professor pode perceber que atribuiu uma intenção a uma fala ou que expôs uma produção de maneira constrangedora. Uma resposta possível é reconhecer o problema, corrigir o registro e reorganizar a atividade. O reparo deve ser proporcional à situação e evitar nova exposição. A análise profissional pode examinar como o episódio se tornou possível e que condição precisa mudar. Tratar o erro docente como questão examinável oferece uma base mais consistente para a continuidade da relação do que solicitar participação sem reconhecer os efeitos das intervenções anteriores.

O acompanhamento temporal permite diferenciar ausência persistente de oportunidades e recusa circunstancial de uma modalidade de participação. Um estudante pode preferir a escrita em determinado tema e a conversa em outro. Outro pode passar a apresentar perguntas depois que compreende os critérios da atividade. Essas mudanças precisam ser interpretadas com prudência e em relação às condições oferecidas. O professor pode observar a ampliação das possibilidades de expressão sem transformar cada estudante em um perfil fixo. A participação permanece uma relação com situações concretas, sujeita a mudanças de conteúdo, apoio, interlocução e momento do percurso escolar.

4.5. Interpretação das Contribuições e Controle dos Equívocos

Entre o que um estudante tenta comunicar e o que o professor compreende existe um trabalho de interpretação. Essa passagem pode ser afetada pelo vocabulário, pelo contexto da pergunta e pelas expectativas sobre quem responde. A retomada da contribuição precisa, portanto, preservar a possibilidade de correção pelo próprio interlocutor. O professor pode apresentar sua compreensão de maneira provisória e verificar se ela corresponde ao sentido pretendido. Esse cuidado é particularmente necessário quando a fala é fragmentária, quando há apoio de outro profissional ou quando uma expressão admite significados distintos no contexto da atividade.

Uma primeira precaução consiste em separar o registro do acontecimento e a interpretação construída a partir dele. A descrição de que um estudante apontou uma imagem depois de ouvir a pergunta informa sobre uma ação observável. A conclusão de que ele compreendeu toda a relação investigada depende de outras evidências. A análise pode formular essa hipótese e propor uma situação que a examine. A distinção também vale para dificuldades: uma resposta ausente pode decorrer de desconhecimento do conteúdo, de incompreensão da pergunta ou de barreira para expressar uma ideia disponível. Cada possibilidade exige uma intervenção diferente e pode coexistir com as demais.

As perguntas de confirmação precisam evitar a imposição da resposta. Quando o adulto oferece uma interpretação e solicita apenas concordância, o estudante pode aderir por conveniência, incerteza ou dependência da ajuda. Uma alternativa é pedir que mostre a relação de outra forma ou escolha entre representações cuja diferença seja compreensível. Em determinadas situações, uma nova tarefa pode oferecer uma evidência mais útil do que insistir na

mesma pergunta. A escolha deve considerar o objetivo e os recursos de comunicação efetivamente disponíveis, preservando a possibilidade de o estudante indicar que a interpretação apresentada não corresponde ao que pretendia dizer.

Outro cuidado envolve o tratamento das contribuições no registro coletivo. Uma reformulação docente pode tornar a ideia mais acessível, mas também pode acrescentar uma conclusão que o estudante ainda não formulou. O professor pode explicitar o que foi dito e o que está propondo como ampliação. Ao registrar no quadro, pode recuperar a formulação inicial e discutir a relação com o conceito em estudo. Essa diferenciação conserva a autoria e permite observar o percurso de elaboração. Sem ela, a síntese pode parecer construída pela turma quando, na realidade, apresenta relações introduzidas integralmente pelo professor e ainda não examinadas pelos estudantes.

A verificação entre diferentes evidências precisa ter finalidade delimitada. Reunir fala, escrita e manipulação de materiais pode ajudar a compreender uma dificuldade, mas não exige registrar todas as manifestações. O professor seleciona informações suficientes para decidir e mantém as hipóteses abertas à revisão. Se uma criança resolve uma situação com material e encontra dificuldade ao registrar, a sequência pode investigar a passagem entre representações. Se o raciocínio muda conforme o enunciado, pode ser necessário estudar a linguagem do problema. A análise ganha precisão quando a intervenção responde à diferença encontrada, evitando uma classificação global que obscureça o que precisa ser ensinado.

Esses cuidados aprofundam a relação entre expressão e consideração discutida por Lundy (2007), sem converter suas dimensões em um teste de desempenho individual. Ter uma audiência exige que alguém possa compreender e examinar a manifestação; no trabalho pedagógico, essa compreensão precisa ser verificada em relação ao conteúdo. A consequência proposta neste artigo é tratar a escuta como interpretação responsável, sujeita a equívocos e a mecanismos de revisão. A qualidade da relação depende, em parte, de o estudante encontrar meios de confirmar, complementar ou corrigir o sentido que os adultos atribuem à sua participação.

4.6. Formulação de Perguntas Pelos Estudantes

A possibilidade de formular perguntas amplia a participação porque permite ao estudante indicar o que ainda precisa compreender e que relação deseja investigar. Essa possibilidade exige ensino e condições de expressão. Pedir perguntas ao final de uma exposição pode produzir poucas manifestações quando a turma ainda não dispõe de referências para localizar suas dúvidas. Uma alternativa é trabalhar com um objeto comum e solicitar que os estudantes identifiquem uma informação ausente, uma diferença entre casos ou uma explicação que gostariam de examinar. A pergunta passa a resultar do encontro com um problema e pode ser construída com diferentes recursos de comunicação.

As perguntas precisam receber tratamento relacionado à sua intenção. Um enunciado aparentemente distante do conteúdo pode expressar dificuldade com uma palavra ou com a finalidade da tarefa. O professor pode procurar essa relação antes de decidir seu encaminhamento. Em uma atividade sobre medidas, uma criança

pode perguntar por que não basta olhar para saber qual objeto é maior. A questão permite investigar a diferença entre estimativa e comparação por unidade. O trabalho pedagógico pode desenvolver essa pergunta como parte do estudo, preservando sua autoria e oferecendo novas situações em que a necessidade do instrumento possa ser examinada pela turma.

A reformulação de uma pergunta requer cuidado semelhante ao da reformulação de respostas. O professor pode ajudar a delimitar o objeto e apresentar uma versão mais investigável, mas precisa verificar se conserva o que o estudante pretendia compreender. Uma curiosidade sobre determinado acontecimento não deve ser convertida silenciosamente em outra pergunta apenas porque esta se ajusta melhor ao planejamento. Quando a mudança é necessária, a mediação pode explicitar a relação entre as duas questões e os limites do trabalho possível. Essa clareza permite distinguir uma contribuição utilizada como ponto de partida e uma formulação que passou a ser conduzida pelo professor.

A turma pode aprender a examinar o que seria necessário para responder. Algumas perguntas encontram tratamento em um texto disponível; outras exigem observação, comparação ou consulta a fontes adicionais. Há questões que não admitem resposta suficiente nas condições daquela sequência. Identificar essas diferenças ajuda a relacionar curiosidade e método de estudo, sem exigir que os estudantes dominem antecipadamente procedimentos de pesquisa. O professor pode apresentar alternativas e discutir sua pertinência. A escolha do recurso torna-se parte do objeto de ensino, oferecendo uma possibilidade de compreender por que uma opinião, uma fotografia ou uma contagem não respondem igualmente a todos os problemas.

O acompanhamento das perguntas precisa evitar a criação de uma nova obrigação de desempenho. Exigir que cada estudante formule um número fixo de questões pode produzir enunciados destinados apenas ao cumprimento da tarefa. O foco deve recair sobre o sentido das manifestações e sobre as oportunidades de elaborá-las. Um estudante pode reconhecer sua dúvida na pergunta de um colega e contribuir para desenvolvê-la. Outro pode precisar de um apoio visual ou de uma conversa inicial. Essas formas de participação também precisam ser consideradas. A ausência de uma pergunta pública não permite concluir que o estudante compreendeu tudo ou que não se interessa pelo estudo.

A devolutiva pode retomar perguntas que ajudaram a organizar a sequência e mostrar como foram tratadas. Os estudantes podem comparar sua formulação inicial e a compreensão posterior, identificando o que ainda permanece em aberto. O professor seleciona o que terá continuidade e informa os critérios utilizados. Essa organização permite que a curiosidade participe do planejamento sem substituir a responsabilidade de ensinar conteúdos. A participação inclui tanto apresentar uma dúvida quanto aprender a transformá-la em problema examinável. A escuta ganha, assim, uma dimensão ligada à autoria das questões, ampliando as possibilidades de os educandos interrogarem o conhecimento que encontram na escola.

5. VALORIZAÇÃO DOS SABERES E ELABORAÇÃO DO CONHECIMENTO

5.1. Experiência e Reconhecimento Epistêmico

Os estudantes chegam à escola com interpretações produzidas em relações familiares, comunitárias e de trabalho, em brincadeiras e em práticas culturais. A diversidade desses conhecimentos precisa ser investigada por meio de situações de ensino, sem supor que cada integrante de um grupo social compartilhe as mesmas experiências. Reconhecer um saber envolve compreender como ele é utilizado, que problema ajuda a resolver e quais relações permite estabelecer. O reconhecimento torna-se limitado quando a experiência aparece apenas como ilustração passageira de um conteúdo cujo desenvolvimento permanece inteiramente alheio a ela.

Moll *et al.* (1992) apresentam a perspectiva dos fundos de conhecimento a partir da investigação de conhecimentos e habilidades historicamente desenvolvidos nas famílias e em suas redes de relações. A proposta confronta interpretações baseadas exclusivamente em carências e aproxima o trabalho docente dos recursos culturais presentes nos contextos de vida dos estudantes. Para este ensaio, a contribuição está em tornar esses conhecimentos investigáveis. Sua aproximação com a escola exige cuidado para que famílias e comunidades sejam reconhecidas como interlocutoras, preservando a liberdade de participar e os limites de acesso à vida privada.

O reconhecimento epistêmico envolve atribuir à contribuição a possibilidade de informar a investigação. A expressão de um estudante pode revelar uma relação ainda não discutida ou uma ambiguidade no problema. O professor assume o compromisso de examiná-la com critérios, inclusive quando ela contraria sua expectativa. Essa atenção oferece uma proteção contra a leitura das respostas apenas em termos de proximidade com um gabarito. Em

muitos objetos de estudo, compreender o caminho de uma resposta é necessário para definir a intervenção adequada.

5.2. Diferenças Culturais e Critérios de Validade

Candau (2011) discute a presença das diferenças culturais no cotidiano escolar e os limites de práticas organizadas sob expectativas de homogeneidade. A análise ajuda a interrogar quais maneiras de falar, narrar e explicar encontram reconhecimento. O desafio pedagógico inclui perceber diferenças que a rotina escolar tende a naturalizar ou converter em deficiência. Essa contribuição sustenta a necessidade de observar os critérios pelos quais uma participação é considerada pertinente, correta ou digna de desenvolvimento.

Uma resposta pode apresentar uma relação conceitual relevante em uma variedade linguística diferente daquela esperada na escrita formal. O professor pode acolher seu conteúdo e ensinar os recursos de registro adequados ao gênero em estudo. A sequência das intervenções importa: a correção linguística imediata pode deslocar o foco antes que a ideia seja compreendida. Em atividades de análise de linguagem, a própria variação pode tornar-se objeto de investigação, com situações de uso, destinatários e efeitos de sentido claramente delimitados.

Santos (2007) relaciona hierarquias de conhecimento a formas de exclusão e propõe uma ecologia de saberes. A interlocução com essa perspectiva permite perguntar quais experiências são tornadas invisíveis quando um único modo de conhecer é apresentado como referência universal para todos os problemas. A incorporação dessa pergunta à discussão escolar requer distinguir o reconhecimento

dos sujeitos e dos contextos de produção do conhecimento dos critérios empregados para examinar uma afirmação específica. Essa distinção impede transformar pluralidade em dispensa de justificação.

Uma explicação sobre um fenômeno natural, uma interpretação literária e uma decisão sobre convivência mobilizam critérios diferentes. A primeira pode exigir observação, modelos e evidências; a segunda envolve relações com o texto e possibilidades de interpretação; a terceira inclui direitos, consequências e responsabilidades. A escuta precisa identificar qual tipo de questão está sendo discutido. Quando os critérios permanecem implícitos, a turma pode compreender a avaliação docente como simples preferência pessoal, mesmo que o professor disponha de razões pertinentes.

5.3. Ampliação dos Repertórios

Em *A importância do ato de ler*, Freire (1989) relaciona a leitura da palavra à interpretação do mundo vivido. A discussão oferece uma referência para compreender que o acesso à escrita envolve sentidos construídos socialmente. Neste artigo, essa relação sustenta a escolha de tratar práticas de linguagem e conteúdos escolares como instrumentos para ampliar a interpretação da experiência. A aproximação não elimina a especificidade do ensino da leitura e da escrita, que exige intervenções deliberadas e acompanhamento das aprendizagens.

A ampliação dos repertórios pode ser observada quando o estudante passa a distinguir informações antes confundidas, utiliza uma representação nova ou modifica uma justificativa. Em uma

situação de leitura, pode aprender a apoiar sua interpretação em elementos do texto; em matemática, pode relacionar uma estratégia de cálculo a outra e identificar sua generalidade. O professor precisa planejar oportunidades de retorno ao problema inicial. Sem esse retorno, torna-se difícil saber se o contato com novas informações alterou a compreensão ou apenas acrescentou vocabulário à conversa.

O ponto de chegada permanece aberto à investigação, mas inclui expectativas explícitas de aprendizagem. A valorização de conhecimentos prévios não deve produzir destinos curriculares limitados para estudantes identificados com determinado território ou grupo social. A escola tem responsabilidade de oferecer acesso a linguagens, práticas artísticas e formas de conhecimento que possam estar ausentes da experiência imediata. O respeito à trajetória dos educandos ganha força quando acompanha a ampliação de suas possibilidades de escolha e de participação intelectual.

5.4. Investigação dos Saberes e Seleção de Situações de Estudo

A investigação dos saberes dos educandos precisa começar por tarefas que permitam observar seu uso. Perguntar genericamente o que uma turma sabe sobre determinado assunto pode produzir listas pouco informativas para o ensino. Uma situação mais delimitada solicita uma explicação, uma escolha ou a resolução de um problema. A análise passa a examinar conhecimentos em ação e suas relações com o objetivo curricular. Em uma atividade sobre medidas, por exemplo, interessa compreender como os estudantes comparam comprimentos e reconhecem a necessidade de uma

unidade comum. O nome de um instrumento, isoladamente, informa pouco sobre a compreensão dessas relações.

A aproximação com os conhecimentos familiares pode inspirar perguntas sobre práticas compartilháveis, em interlocução com Moll et al. (1992). A proposta desenvolvida aqui não pressupõe visitas domiciliares ou coleta de informações privadas. Materiais públicos, narrativas ficcionais e objetos disponíveis podem sustentar o estudo de situações socialmente reconhecíveis. Se houver participação de familiares, o propósito educativo e a forma de contribuição precisam ser claros. Nenhuma criança deve depender da disponibilidade de sua família para conseguir realizar a tarefa. A escola permanece responsável por oferecer os materiais e as informações necessários ao trabalho com o conhecimento.

O mapeamento resultante deve orientar decisões sobre a sequência. O professor pode identificar uma relação que precisa ser aprofundada, uma palavra utilizada com sentidos diferentes ou um procedimento que funciona apenas em certas condições. Essas informações ajudam a escolher problemas e representações. Um conhecimento familiar não precisa tornar-se imediatamente conteúdo público de toda a turma. Sua relevância depende do vínculo com o objeto e dos cuidados de exposição. Também não se pode supor que a presença de uma prática na comunidade assegure sua compreensão por todos. A atividade precisa oferecer acesso compartilhado ao que será utilizado como referência para a investigação.

Uma distinção produtiva envolve saber executar, explicar e transferir um procedimento. Um estudante pode saber repartir materiais em situações conhecidas, mas ter dificuldade para justificar a

equivalência entre as partes. Outro pode explicar a regra e se perder diante de um problema com organização diferente. A escuta orientada pelo objeto permite reconhecer essas diferenças sem organizar os estudantes em uma hierarquia única. O planejamento pode trabalhar a relação entre ação, representação e explicação. A diversidade de percursos demanda oportunidades de estudo específicas, mantendo expectativas de acesso ao conhecimento que não se limitem ao desempenho observado na primeira atividade.

A seleção de contextos exige ainda avaliar sua carga de informação. Uma situação cotidiana pode parecer simples ao adulto e reunir palavras, regras ou experiências desconhecidas pelos estudantes. Nesse caso, a contextualização aumenta a dificuldade de acesso antes mesmo do conteúdo pretendido. O professor pode apresentar os elementos necessários, substituir detalhes pouco relevantes ou construir um exemplo com materiais comuns à turma. A pertinência do contexto é uma questão didática, não uma propriedade automática de tudo que pertence à vida social. Seu valor está na possibilidade de tornar investigável uma relação e ampliar os recursos de compreensão disponíveis.

O retorno aos saberes iniciais permite avaliar o que o estudo acrescentou. A turma pode reapresentar uma solução, identificar uma condição antes ignorada ou explicar por que passou a utilizar outro instrumento. O professor observa se houve mudança na relação com o problema e planeja novas exigências. Essa revisão evita que o reconhecimento da experiência se restrinja à abertura motivadora da aula. O conhecimento trazido pelo estudante participa do percurso e pode ser transformado por ele. A articulação entre experiência e escolarização ganha consistência quando o ensino oferece recursos para compreender situações familiares com

maior precisão e também para abordar questões ainda desconhecidas.

5.5. Critérios de Conhecimento e Tratamento das Controvérsias

O reconhecimento de diferentes saberes precisa ser acompanhado de perguntas sobre a finalidade e as condições de uso de cada afirmação. Uma orientação prática pode funcionar em determinado ambiente e encontrar limites em outro. Uma explicação pode reunir observações pertinentes e atribuir a elas uma relação que ainda precisa ser examinada. O professor ajuda a tornar essa composição visível. Ao invés de decidir antecipadamente que toda contribuição será aceita ou recusada por sua origem, a atividade investiga o problema a que ela responde e os critérios adequados ao seu exame. O reconhecimento do sujeito permanece preservado durante essa investigação.

Na leitura de informações sobre fenômenos naturais, a turma pode distinguir o que foi observado, a explicação proposta e a conclusão apresentada. Considere um exemplo hipotético em que materiais diferentes são colocados em contato com a mesma quantidade de água. A observação de que um papel ficou molhado descreve uma condição da atividade. A afirmação de que qualquer papel terá o mesmo comportamento amplia a conclusão e demanda outros exames. A mediação pode apresentar essa diferença por meio da comparação entre amostras, mantendo a complexidade adequada à idade. A linguagem científica é ensinada como ferramenta para precisar relações e condições de validade.

Em questões históricas, uma fonte pode oferecer informações sobre um acontecimento e, simultaneamente, expressar a posição de

quem a produziu. Uma fotografia mostra um recorte, e um relato organiza uma memória a partir de uma perspectiva. A escuta das interpretações dos estudantes pode revelar o que atribuem diretamente ao documento e o que acrescentam como hipótese. A intervenção docente apresenta perguntas sobre autoria, contexto e ausências. O objetivo é ampliar os instrumentos de leitura, evitando tanto a aceitação imediata de toda fonte quanto a conclusão de que nenhuma informação pode ser examinada porque existem perspectivas diferentes.

Nas práticas de linguagem, a validade de uma interpretação depende do tipo de texto e do propósito de leitura. Uma pergunta sobre informação explícita solicita uma relação diferente daquela que pede avaliar a atitude de uma personagem. A ambiguidade do comando pode produzir divergências que parecem conceituais, embora decorram de tarefas interpretadas de modo distinto. O professor pode esclarecer a pergunta e mostrar quais elementos serão considerados na resposta. Essa explicitação não elimina a pluralidade de leituras. Oferece condições para que os estudantes compreendam o que precisam justificar e para que uma correção não pareça resultar apenas de preferência pessoal.

O tratamento de informações que circulam em meios digitais exige atenção semelhante. Popularidade, repetição e aparência visual podem ser examinadas como características da circulação, sem serem tomadas como comprovação do conteúdo. Uma atividade pode utilizar materiais previamente selecionados e perguntar quem apresenta a afirmação, em que informação ela se apoia e o que seria necessário consultar. A tarefa precisa oferecer fontes acessíveis para essa comparação. Exigir uma verificação autônoma sem ensinar critérios ou assegurar acesso aos materiais transfere aos estudantes

uma responsabilidade para a qual talvez ainda não disponham de recursos. O ensino pode organizar etapas de investigação progressivamente mais complexas.

Essas distinções ajudam a preservar a diferença entre pluralidade de experiências e equivalência de todas as afirmações. A interlocução com Candau (2011) e Santos (2007) sustenta a atenção às hierarquias de reconhecimento; os critérios de exame precisam ser construídos em relação ao problema estudado. A síntese proposta é que o professor explicite o que se pode concluir, com que apoio e sob quais condições. Quando uma resposta permanece incerta, a incerteza deve ser localizada. O estudante encontra, assim, meios de participar da investigação sem depender de uma oposição simplificada entre aceitar tudo que emerge e desconsiderar os saberes que traz para a escola.

6. MEDIAÇÃO DOCENTE E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

6.1. Objetivos e Abertura Ao Que Emerge

A mediação docente é compreendida aqui como o conjunto de decisões que organiza a relação dos estudantes com objetos de conhecimento e com os demais participantes. Inclui a seleção de problemas, a escolha de materiais, a distribuição do tempo e a intervenção diante das produções. A escuta integra esse conjunto porque oferece informações sobre modos de compreender e sobre barreiras da atividade. O planejamento precisa prever onde essas informações serão obtidas e quais decisões poderão ser revistas, mantendo claros os objetivos da sequência de ensino.

A Base Nacional Comum Curricular contempla competências relacionadas à comunicação, à argumentação e à cooperação,

associadas ao desenvolvimento de conhecimentos na educação básica (Brasil, 2018). A presença dessas referências no currículo oferece um ponto de aproximação com a discussão do artigo. Sua realização demanda escolhas de ensino e análise das condições de participação. O documento curricular, isoladamente, não define como uma turma particular acessará o conteúdo nem substitui a interpretação docente das dificuldades e possibilidades presentes.

Uma sequência pode estabelecer como objetivo comparar diferentes formas de representar uma quantidade. A escuta inicial ajuda a conhecer as representações já disponíveis; o desenvolvimento oferece materiais e problemas; a avaliação examina como cada estudante utiliza as relações estudadas. Se surgir uma pergunta relevante que exceda o objetivo, o professor pode registrá-la e indicar outro momento. A abertura ao que emerge ganha consistência quando os participantes compreendem essas prioridades e reconhecem que uma pergunta adiada pode receber tratamento posterior.

O planejamento também precisa reservar espaço para intervenções que não são negociáveis em seu propósito. Situações que expõem alguém a discriminação exigem proteção imediata, e conteúdos essenciais precisam ser ensinados. A participação incide sobre formas de investigação, dúvidas, exemplos e possibilidades de encaminhamento, dentro de responsabilidades conhecidas. Tornar visíveis os limites da negociação é mais coerente do que anunciar escolhas que a instituição não pretende considerar. A clareza sobre essas condições permite à turma avaliar o alcance de sua própria participação.

6.2. Perguntas e Elaboração das Ideias

A pergunta docente precisa ser analisada em relação ao tipo de pensamento que solicita. Pedir que o estudante identifique uma informação pode ser necessário em um momento; em outro, interessa compreender uma relação, justificar um procedimento ou examinar uma objeção. A alternância entre essas operações ajuda a construir um percurso. A abertura da pergunta não garante, por si só, a qualidade da discussão. Um enunciado excessivamente amplo pode dificultar a participação de quem ainda precisa de referências para organizar o raciocínio.

Howe *et al.* (2019) investigam relações entre características do diálogo em sala e resultados dos estudantes. A análise chama atenção para a elaboração das contribuições, o trabalho com diferentes perspectivas e a participação nos intercâmbios. Sua contribuição para este ensaio é ajudar a formular perguntas sobre a qualidade intelectual da interação. Resultados produzidos em outro sistema educacional não constituem comprovação de eficácia das propostas aqui apresentadas, mas oferecem elementos para definir o que pode ser observado em investigações futuras.

Uma intervenção como solicitar a explicação de um procedimento pode abrir caminhos distintos. O professor pode pedir uma representação, comparar a resposta com outra ou apresentar um caso que teste seu alcance. A escolha depende do que precisa ser compreendido. Repetir a pergunta sem oferecer apoio pode apenas prolongar uma dificuldade. Uma mediação cuidadosa investiga se o estudante entendeu o enunciado, dispõe das informações necessárias e encontra um modo de expressar a relação que está tentando construir.

A retomada das contribuições exige fidelidade ao sentido apresentado. O professor pode reformular uma fala e solicitar confirmação, convidar outro estudante a relacioná-la ao problema ou registrar duas interpretações no quadro. A turma precisa ter meios para reconhecer onde as ideias convergem e onde divergem. Essa organização torna o desacordo investigável. Também evita que a conversa acumule respostas sem uma referência comum, situação em que os participantes podem falar sucessivamente sem acompanhar ou transformar o pensamento uns dos outros.

6.3. Exposição e Síntese Docente

A exposição pode oferecer um conceito, explicitar um procedimento ou organizar relações construídas durante a discussão. Sua contribuição depende da ligação com necessidades de aprendizagem identificadas e da possibilidade de verificar a compreensão posteriormente. Uma síntese docente precisa indicar quais aspectos foram discutidos, que relações foram estabelecidas e quais questões permanecem em aberto. Se a intervenção introduz um conhecimento novo, os estudantes precisam de oportunidades de utilizá-lo, testar seu entendimento e apresentar dúvidas específicas.

O tempo de fala docente merece análise funcional. Uma explicação breve pode ser pouco acessível se pressupõe informações ausentes; uma exposição mais longa pode ser necessária para construir uma referência comum. A proporção entre fala do professor e fala dos estudantes oferece apenas um indício da organização da aula. Para examinar a mediação, interessa relacionar essa distribuição à complexidade do objeto, aos apoios oferecidos e às oportunidades

de os estudantes demonstrarem como compreenderam o que foi ensinado.

O encerramento de uma aula pode recuperar uma pergunta inicial e pedir que a turma a responda com os recursos estudados. O professor pode comparar respostas, destacar um avanço e planejar uma retomada para dificuldades persistentes. Essa volta ao problema dá unidade ao percurso e oferece informações para a aula seguinte. A continuidade depende de um registro viável, que preserve o que é necessário para decidir sem transformar cada interação em uma exigência documental desproporcional ao tempo de trabalho.

6.4. Sequências de Ensino e Progressão das Exigências

A escuta precisa encontrar uma posição no percurso que liga a primeira aproximação a um conteúdo e seu uso em situações mais exigentes. Uma sequência pode começar por um problema acessível, identificar formas de compreensão e introduzir relações que os estudantes ainda não dominam. A escolha da atividade seguinte depende do que a anterior permitiu observar. Essa organização oferece uma alternativa à sucessão de exercícios cujo vínculo permanece implícito. O professor precisa compreender o que cada tarefa acrescenta e comunicar esse vínculo à turma de maneira adequada, permitindo que os estudantes reconheçam por que retomam um problema com novas ferramentas.

Uma diferença relevante está entre variar o contexto e ampliar a exigência conceitual. Alterar nomes e objetos de um enunciado pode produzir uma aparência de novidade sem modificar o raciocínio solicitado. Em outros casos, uma mudança pequena nos

dados exige uma relação diferente. O planejamento pode explicitar essas diferenças para selecionar o que será observado. Em matemática, um problema pode manter a ideia de grupos iguais e passar a perguntar pela quantidade de grupos. A escuta das estratégias ajuda a examinar se o estudante identifica a relação ou apenas reproduz uma operação associada a uma palavra frequente no enunciado.

A progressão também pode ocorrer nas formas de representação. A turma pode começar com objetos, produzir um desenho esquemático e, posteriormente, relacioná-lo a um registro simbólico. Essa passagem requer ensino: a utilização de um material não assegura que seu significado matemático ou conceitual seja evidente. O professor pode pedir que os estudantes mostrem a correspondência entre partes das representações e explicitem o que cada uma permite observar. Uma dificuldade de registro orienta uma intervenção diferente daquela exigida pela incompreensão da relação. A escolha de manter ou retirar o material depende dessas evidências e das condições de acesso de cada estudante.

O planejamento precisa reservar momentos para o uso de conhecimentos apresentados por exposição. Depois de uma explicação, o professor pode propor uma tarefa curta que permita observar a compreensão sem reproduzir integralmente o exemplo. O resultado dessa tarefa orienta a continuidade. Se parte da turma aplica o conceito em situação nova e outra parte ainda necessita de apoio, podem ser organizados encaminhamentos temporários com objetivos relacionados. A diferenciação não deve consolidar grupos permanentes definidos por rótulos de capacidade. Sua função é oferecer intervenções específicas e produzir novas informações sobre o que os estudantes conseguem realizar após o estudo.

A retomada de conteúdos pode ser planejada como aprofundamento. Repetir a mesma explicação e a mesma tarefa oferece poucas alternativas quando a dificuldade decorre do formato utilizado. O professor pode mudar a representação, apresentar um caso que evidencie uma relação ou decompor uma exigência que estava reunida a outras. Ao mesmo tempo, deve preservar o objeto central para que a adaptação não elimine justamente o conhecimento a ser ensinado. A escuta ajuda a localizar o problema, mas sua interpretação requer domínio do conteúdo. Essa dependência mostra por que uma disposição favorável à participação precisa acompanhar a formação científica e didática do professor.

O fechamento de uma sequência deve examinar se o estudante consegue mobilizar o que aprendeu com uma organização parcialmente diferente. Uma produção final pode reunir explicação e aplicação, com recursos acessíveis e critérios conhecidos. O professor precisa considerar o tipo de ajuda oferecida para interpretar o resultado. A realização acompanhada informa sobre o percurso em condições de apoio; outra tarefa pode investigar maior independência quando isso for pertinente. Nenhuma dessas evidências esgota a aprendizagem. Sua combinação permite decidir o que será consolidado, que conteúdo pode avançar e quais condições precisam permanecer disponíveis no próximo momento de estudo.

6.5. Trabalho em Grupos e Circulação das Contribuições

O trabalho em grupos modifica as condições de circulação da palavra, mas não garante que todos participem do pensamento necessário à tarefa. Um estudante pode organizar o material, outro

registrar a resposta e apenas um decidir como resolver o problema. A atividade produz um resultado coletivo sem oferecer evidências suficientes sobre a compreensão dos integrantes. O professor pode planejar momentos em que cada participante elabore uma hipótese e em que o grupo precise comparar essas hipóteses. A colaboração passa a envolver relações entre ideias, com um propósito vinculado ao conteúdo, em lugar de se limitar à divisão das etapas de execução.

A escolha do problema interfere nesse funcionamento. Uma tarefa que pode ser resolvida imediatamente por um integrante talvez não ofereça motivos para a troca. Uma proposta excessivamente difícil pode levar o grupo a esperar que o professor apresente toda a solução. O planejamento precisa considerar conhecimentos disponíveis e recursos de apoio. Em uma atividade de leitura, por exemplo, diferentes passagens podem ser examinadas para construir uma interpretação comum. Os estudantes precisam compreender o que procuram e como as partes se relacionam. A presença de materiais distintos deve apoiar a investigação, evitando que diferenças de acesso à leitura determinem posições fixas entre quem pensa e quem apenas acompanha.

Os papéis organizacionais podem ser úteis se não substituírem a participação intelectual. Registrar, distribuir materiais ou apresentar uma síntese são tarefas que podem circular entre os integrantes com apoios adequados. Ao acompanhar o grupo, o professor pode perguntar como chegaram a uma decisão e que alternativa discutiram. A intervenção procura compreender o raciocínio compartilhado, sem exigir uma encenação de participação idêntica em todos os momentos. O objetivo é verificar se cada estudante encontra condições de contribuir e de se apropriar das relações

estudadas. Uma divisão aparentemente equilibrada das tarefas pode coexistir com desigualdade no acesso à discussão.

A seleção de grupos demanda revisão ao longo do tempo. Reunir sempre os mesmos estudantes por desempenho pode reduzir suas oportunidades de interlocução e estabilizar expectativas sobre quem precisa ensinar ou receber ajuda. Uma composição temporária pode responder a objetivos específicos, desde que o professor examine seus efeitos. Também é necessário acompanhar a posição de estudantes que utilizam apoios de comunicação. A inclusão no grupo depende de materiais acessíveis, tempo e interlocução direta. A presença de um colega ou profissional disponível para ajudar não deve transformar toda manifestação em uma resposta presumida por outra pessoa.

A apresentação coletiva exige reconstruir o percurso de elaboração. Se o representante apenas lê o resultado, a turma recebe pouca informação sobre as razões e as alternativas consideradas. O professor pode solicitar a explicação de uma escolha ou relacionar duas soluções que abordam o mesmo problema. Essa retomada precisa preservar a autoria das contribuições e tornar acessíveis os registros. A comparação tem maior utilidade quando os estudantes sabem o que devem observar. Em vez de acumular apresentações semelhantes, a mediação pode selecionar diferenças conceituais relevantes e organizar a discussão em torno delas, oferecendo posteriormente uma síntese que retome o objetivo da atividade.

A avaliação precisa combinar produções do grupo e oportunidades individuais de demonstrar compreensão. O resultado coletivo informa sobre o que foi possível construir naquela organização; uma tarefa individual ajuda a investigar como cada estudante utiliza as

relações discutidas. A diferença entre essas evidências orienta novas intervenções e não autoriza concluir, de imediato, falta de esforço ou colaboração. Um estudante pode compreender a discussão e precisar de apoio para registrar; outro pode copiar um resultado que ainda não consegue explicar. A escuta das justificativas ajuda a localizar essas condições e a preservar a colaboração como parte do ensino, com responsabilidades compartilhadas e acompanhamento docente.

6.6. Tratamento Pedagógico dos Erros e Revisão das Explicações

O tratamento do erro permite examinar com maior precisão a relação entre escuta e mediação docente. Uma resposta incorreta pode resultar de relações distintas: o estudante pode ter compreendido o problema e cometido um equívoco de registro, utilizado uma regra fora das condições em que funciona ou encontrado dificuldade para interpretar a tarefa. A identificação do resultado inadequado informa que algo precisa ser examinado, mas não define a intervenção necessária. O professor precisa compreender como a resposta foi construída e selecionar uma forma de verificação. Essa análise exige atenção ao conteúdo e às condições em que o estudante pôde expressar seu raciocínio.

Considere uma situação hipotética em que se comparam metade e quarta parte de um mesmo inteiro. Um estudante pode afirmar que a quarta parte é maior porque o número quatro é maior que o número dois. A resposta sugere uma hipótese sobre a relação entre números naturais e representação fracionária, que precisa ser examinada antes de ser tomada como interpretação definitiva. O professor pode oferecer representações de inteiros de mesmo tamanho, divididos em partes iguais, e solicitar que o estudante

mostre a quantidade indicada. A mediação precisa ensinar o significado da divisão em partes e sua relação com o registro, permitindo que a comparação seja reconstruída.

Outra resposta incorreta pode surgir quando os inteiros comparados possuem tamanhos diferentes e o estudante não identifica essa condição. Nesse caso, apenas repetir que metade é maior que quarta parte pode ocultar o problema do enunciado. A escuta das justificativas ajuda a reconhecer que a resposta depende da referência utilizada. A tarefa pode comparar primeiro partes de um mesmo inteiro e, posteriormente, discutir por que mudar o inteiro exige novas informações. O exemplo mostra que a correção precisa preservar as condições de validade da afirmação ensinada. Uma formulação simplificada, sem essas condições, pode funcionar em um exercício e produzir novas dificuldades em outra organização.

O momento de intervir depende do que a continuidade da atividade exige. Um equívoco que impede o acesso à tarefa pode demandar explicação imediata. Em outro caso, a comparação entre duas produções pode tornar a relação mais compreensível antes da síntese. A escolha não deve resultar de uma regra segundo a qual todo erro precisa ser corrigido no instante em que aparece ou permanecer sem intervenção até o final. O professor examina o objetivo, os apoios disponíveis e os efeitos de adiar a explicação. A abertura à investigação acompanha a responsabilidade de impedir que uma dificuldade se prolongue sem condições de estudo.

A utilização coletiva de uma produção exige avaliar sua finalidade e a exposição que pode provocar. O professor pode reconstruir um raciocínio em um exemplo impessoal ou utilizar uma produção quando sua apresentação for adequada à situação. A turma precisa

compreender que o objeto de análise é a relação proposta. Comentários sobre capacidade, esforço presumido ou características pessoais deslocam a atividade e podem dificultar novas manifestações. A proteção do interlocutor acompanha a exigência de examinar a resposta com rigor. O estudante deve encontrar condições para compreender a correção, apresentar objeções e reconstruir sua explicação com os recursos que forem ensinados.

A devolutiva precisa indicar uma ação que o estudante consiga realizar. Informar apenas que a resposta está errada não mostra qual relação deve ser revista. No exemplo das frações, o professor pode pedir que identifique o inteiro e represente as partes antes de comparar. Depois, oferece outra situação para examinar a utilização desse critério. A reprodução da correção anterior informa sobre o acompanhamento daquela tarefa, enquanto a explicação de uma nova comparação oferece outra evidência. O professor considera o apoio utilizado e distingue o que já foi compreendido do que ainda depende de intervenção, evitando encerrar o diagnóstico com base em uma única realização.

O estudante também pode aprender a revisar sua produção com referências acessíveis. A conferência precisa se relacionar ao objeto e aos procedimentos ensinados. Na escrita, pode envolver verificar se o leitor dispõe de uma informação necessária; em matemática, examinar se o resultado corresponde às quantidades representadas; na leitura, localizar o elemento que sustenta uma interpretação. O professor modela esse trabalho e acompanha sua utilização. Solicitar revisão sem ensinar meios de realizá-la pode produzir apenas mudanças superficiais ou a troca de uma resposta por outra. A autonomia na correção exige instrumentos e oportunidades de compreender por que uma alteração é necessária.

A persistência de uma dificuldade solicita revisão da interpretação docente e do encaminhamento escolhido. O professor pode investigar se a explicação tornou a relação acessível, se o material ofereceu a referência adequada e se a tarefa posterior examinou o que se pretendia ensinar. A dificuldade pode exigir apoio adicional ou colaboração profissional, conforme a situação, preservando o acesso ao currículo e evitando conclusões globais sobre a capacidade do estudante. O erro torna-se pedagogicamente informativo quando participa de uma sequência de análise, ensino e nova verificação. A escuta sustenta essa sequência ao permitir compreender o que a resposta revela e ao manter aberta a possibilidade de rever a própria intervenção.

7. DIVERSIDADE E ACESSIBILIDADE DA PARTICIPAÇÃO

7.1. Formas de Comunicação e Apoios

A possibilidade de participação depende da relação entre as características da atividade e os recursos de que cada estudante dispõe para acessá-la. Uma discussão exclusivamente oral, realizada com falas sobrepostas e sem apoio visual, pode produzir barreiras diferentes daquelas presentes em uma atividade escrita. A análise precisa considerar a tarefa, o ambiente, o tempo e as formas de comunicação. A identificação de uma condição individual pode orientar a escolha de apoios, mas não substitui a observação de como o estudante participa em situações específicas.

A Lei Brasileira de Inclusão prevê um sistema educacional inclusivo e condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, com recursos de acessibilidade e eliminação de barreiras (Brasil, 2015). Para a discussão desenvolvida neste artigo, esse parâmetro

aproxima a escuta da organização material e comunicacional do ensino. A participação dos estudantes com deficiência precisa ser considerada no planejamento das interações e nas diferentes instâncias da vida escolar, preservando o acesso ao currículo e as possibilidades de manifestação com os apoios pertinentes.

Recursos de comunicação aumentativa e alternativa podem integrar situações em que o estudante os utiliza ou deles necessita, de acordo com a avaliação de suas condições e com o trabalho dos profissionais responsáveis. Esses recursos precisam estar disponíveis durante a investigação, a conversa e a avaliação. Sua presença apenas em atividades separadas limita a participação na experiência compartilhada da turma. O professor deve dirigir-se ao estudante, respeitar seu tempo de resposta e verificar o sentido da contribuição, sem pressupor que um apoio substitua automaticamente sua própria manifestação.

Em turmas com estudantes surdos, a organização da participação precisa considerar as condições linguísticas efetivas e os recursos necessários, inclusive Libras quando pertinente. Em outras situações, o tamanho do texto, a qualidade do contraste, a posição dos materiais ou a possibilidade de manipulação interferem no acesso. A atenção às barreiras exige colaboração e acompanhamento. Uma solução pode funcionar em determinada atividade e precisar ser revista em outra. O critério de acessibilidade deve acompanhar o uso do recurso pelo estudante e sua relação com o objetivo de aprendizagem.

O apoio de outro profissional também exige clareza de papéis. Uma contribuição pode ser auxiliada por interpretação, leitura ou organização de um recurso, preservando a autoria do estudante. O

professor precisa distinguir a manifestação do educando das hipóteses formuladas por quem o acompanha. Quando houver dúvida, deve buscar formas acessíveis de confirmação. Esse cuidado evita que a participação seja presumida a partir de decisões tomadas exclusivamente por adultos, mesmo quando a intenção é facilitar a atividade.

7.2. Relações Sociais e Proteção dos Interlocutores

As oportunidades de fala podem ser atravessadas por expectativas relacionadas a gênero, pertencimento racial, origem territorial e desempenho escolar. A análise proposta não pressupõe uma distribuição idêntica dessas relações em todas as turmas. Recomenda examinar episódios concretos: quem costuma ser interrompido, quais interpretações recebem desenvolvimento e que estudantes aparecem apenas como destinatários de ajuda. Esse acompanhamento permite discutir possíveis desigualdades sem atribuir previamente uma posição fixa a cada participante.

O reconhecimento de diferenças culturais requer atenção para evitar representações estereotipadas. Um estudante não deve ser convocado a falar em nome de toda uma comunidade ou a explicar uma experiência apenas por ter sido identificado com determinado grupo. A escolha de materiais precisa apresentar diversidade de perspectivas e reconhecer que cada sujeito pode estabelecer relações distintas com referências culturais semelhantes. A liberdade de recusar a posição de representante é parte da participação. A turma também precisa aprender a buscar informações em fontes variadas e a examinar os limites de generalizações.

O trabalho de Silva *et al.* (2023), ao discutir a escuta na educação infantil em interlocução com Freire e Malaguzzi, destaca seu caráter ético e seu vínculo com o respeito às crianças. Embora seu recorte não corresponda integralmente ao ensino fundamental, oferece uma referência para examinar o reconhecimento das expressões infantis. A aproximação realizada neste artigo considera a continuidade dessa questão e preserva as diferenças entre etapas, especialmente no que se refere aos objetivos curriculares e às formas de acompanhamento da aprendizagem.

Uma manifestação discriminatória requer intervenção do professor. O acolhimento do interlocutor não implica legitimar o conteúdo que ameaça a dignidade de outra pessoa. A resposta pode interromper a exposição, explicitar o problema e organizar posteriormente um estudo adequado à idade e ao contexto. O estudante atingido não deve receber a obrigação de argumentar em defesa de sua própria dignidade diante da turma. A mediação assume aqui uma responsabilidade de proteção que cria condições para a continuidade do diálogo.

Essa responsabilidade também inclui preservar o direito de discordar de interpretações do professor. O dissenso pode ser acompanhado de pedido de justificativa, comparação de fontes e exame das consequências de uma posição. Os critérios utilizados para distinguir uma crítica de uma agressão precisam ser discutidos com clareza e aplicados de forma consistente. A sala de aula demanda possibilidades de contestação intelectual que convivam com o cuidado dos participantes. A proteção das pessoas e a investigação das ideias se articulam por meio dessas regras.

7.3. Planejamento dos Apoios e Preservação da Autoria

O planejamento de apoios começa pela identificação da exigência central da atividade. Se o objetivo é construir uma interpretação de narrativa, o meio de acesso ao texto pode variar, enquanto a relação entre hipótese e elementos do enredo permanece em estudo. Se o objetivo é aprender uma convenção específica da escrita, essa convenção precisa integrar a intervenção. A análise evita que toda adaptação seja reduzida à simplificação do conteúdo. O professor examina quais exigências pertencem ao objeto e quais decorrem de um suporte que pode ser reorganizado. A decisão requer colaboração quando envolve recursos especializados, sem transferir integralmente a responsabilidade curricular a outro profissional.

Os apoios de comunicação precisam acompanhar as funções efetivamente solicitadas. Uma atividade de investigação exige possibilidades de perguntar, comparar, rejeitar uma alternativa e pedir tempo, além de indicar uma resposta. Um recurso restrito a escolher entre certo e errado pode não permitir que o estudante expresse uma hipótese nova. O planejamento pode antecipar vocabulário e representações, mantendo formas de sinalizar que as opções disponíveis são insuficientes. Essa preparação depende dos modos de comunicação utilizados e deve ser revista com quem conhece seu funcionamento. A qualidade do recurso é examinada em sua utilização concreta, incluindo o que ele ainda impede de manifestar.

A autoria precisa ser verificada quando a contribuição envolve assistência. Um profissional pode apontar opções, organizar o material ou interpretar uma manifestação, dentro de sua função. O professor precisa saber como o estudante confirma ou corrige o sentido atribuído. Uma resposta produzida integralmente pelo adulto não pode ser apresentada como evidência da compreensão

do educando. Isso não significa desconsiderar a importância da assistência. Significa diferenciar o acesso oferecido, a manifestação observada e a interpretação construída. Essa distinção permite planejar apoios melhores e evita que a avaliação atribua ao estudante tanto conhecimentos não demonstrados quanto dificuldades produzidas pelo próprio suporte.

O tempo integra o desenho do apoio. Em uma discussão com mudanças rápidas de assunto, o estudante pode concluir sua manifestação quando o grupo já passou a outra questão. O professor pode organizar pausas, retomar a referência comum e apresentar visualmente o problema em discussão, conforme a necessidade. Essas escolhas podem beneficiar outros participantes, mas seu valor deve ser examinado em relação a quem encontrava a barreira. Uma solução útil para a maioria ainda pode permanecer insuficiente para determinado estudante. O acompanhamento precisa preservar essa atenção específica sem converter a diferença em motivo de afastamento da atividade compartilhada.

A preservação da autonomia envolve escutar como o próprio estudante utiliza e avalia o apoio, sempre que houver formas acessíveis para essa manifestação. Ele pode indicar desconforto com um recurso, preferir outra organização ou demonstrar que já consegue realizar uma parte da tarefa com menor assistência. A interpretação dessas informações exige prudência, especialmente quando há poucas alternativas disponíveis. Recusar um suporte pode expressar dificuldade com seu funcionamento ou com a exposição associada ao uso. O trabalho pedagógico precisa investigar essas condições e oferecer possibilidades adequadas, evitando tanto a retirada precipitada quanto a manutenção

automática de uma ajuda que deixou de corresponder à necessidade.

O acompanhamento coletivo pode incluir o que os colegas precisam aprender para sustentar a interlocução. Esperar uma resposta, dirigir a pergunta ao estudante e reconhecer outras formas de manifestação são práticas que podem ser ensinadas em situações comuns de aula. A orientação não deve expor informações pessoais ou transformar uma criança em objeto permanente de explicação. O foco recai sobre a organização das relações e o acesso ao conhecimento. A acessibilidade ganha continuidade quando os recursos estão disponíveis nos diferentes momentos da sequência e quando sua revisão participa do planejamento, mantendo o estudante como interlocutor e autor das contribuições que oferece.

7.4. Território e Condições de Continuidade da Participação

O território pode integrar a escolha de problemas e também as condições em que a participação se realiza. Distâncias, formas de circulação e disponibilidade de equipamentos podem interferir na continuidade de uma tarefa fora da escola. Essas condições não autorizam inferir capacidades ou interesses de um estudante a partir de sua origem. O planejamento precisa examinar as exigências concretas que apresenta. Uma atividade que depende de acesso doméstico a determinado recurso pode criar uma barreira que permanece invisível no momento da explicação. A escola deve considerar alternativas para que o estudo não dependa de experiências e materiais cuja disponibilidade não foi assegurada.

A escolha de situações locais pode aproximar o conteúdo de questões reconhecíveis, desde que não restrinja o currículo ao

entorno imediato. Uma investigação sobre trajetos, por exemplo, pode introduzir representações espaciais e comparações entre percursos. O professor oferece informações suficientes para quem não conhece uma parte do território e relaciona os registros a outras situações. A contextualização precisa ampliar o alcance da compreensão. Estudantes de uma comunidade rural devem poder estudar realidades urbanas, assim como estudantes de áreas urbanas precisam acessar conhecimentos sobre outros territórios. A experiência funciona como referência de investigação, preservando o direito de aprender o que ainda não pertence ao cotidiano.

A participação das famílias pode apoiar esse trabalho quando seu alcance é claro. Uma contribuição voluntária sobre um ofício ou uma mudança no bairro pode integrar a discussão, mas a ausência dessa contribuição não deve produzir prejuízo à criança. O professor pode utilizar fontes alternativas e organizar o compartilhamento no tempo escolar. Também precisa evitar que o convite transforme as famílias em prestadoras obrigatórias de materiais, transporte ou produção de tarefas. A relação com a comunidade ganha consistência quando reconhece diferentes disponibilidades e oferece meios de participação que não dependam de uma única forma de presença ou comunicação.

O uso de recursos digitais exige verificar onde o acesso acontece. Uma pesquisa pode ser organizada com materiais previamente selecionados e disponibilizados pela escola, com tempo para leitura e comparação. Caso uma atividade seja iniciada em ambiente digital, sua continuidade precisa considerar estudantes que utilizam outros suportes ou dependem de recursos assistivos. A mudança de formato deve preservar o objetivo do estudo. Entregar uma tarefa de menor complexidade a quem não acessa a plataforma pode

converter uma dificuldade de infraestrutura em redução de oportunidades curriculares. A escuta pode revelar a barreira, mas sua resolução depende de decisões materiais e institucionais.

A continuidade também envolve estudantes que se ausentam durante parte de uma sequência. O retorno pode ser apoiado por uma síntese do problema, acesso aos materiais centrais e uma tarefa que permita ao professor compreender o ponto de partida. A reposição de folhas, sem mediação, talvez não reconstitua as relações desenvolvidas na discussão coletiva. O planejamento precisa selecionar o que é necessário para a retomada e organizar formas viáveis de acompanhamento. A interpretação da ausência deve preservar a distinção entre o que a escola sabe e o que apenas supõe, evitando atribuir desinteresse a condições que não foram investigadas.

Essas questões situam a escuta em uma organização institucional mais ampla. O professor pode identificar a dificuldade e adaptar parte da atividade, enquanto a coordenação e a direção examinam o acesso a recursos, os tempos de apoio e os canais de comunicação. A distribuição de responsabilidades precisa acompanhar a natureza da demanda. Uma barreira recorrente que afeta várias turmas requer uma resposta que ultrapasse a improvisação individual. O argumento dialoga com a atenção às diferenças desenvolvida por Candau (2011), mas acrescenta uma consequência de planejamento: o reconhecimento dos contextos só se torna pedagogicamente produtivo quando ajuda a decidir quais condições serão asseguradas para o estudo compartilhado.

8. PROPOSIÇÃO DE UM CICLO DE ESCUTA E MEDIAÇÃO

8.1. Finalidade e Alcance da Proposição

A síntese desenvolvida permite propor um ciclo de organização do ensino que relaciona acolhimento das contribuições, problematização, estudo, devolutiva e revisão. Trata-se de uma elaboração conceitual do artigo, sem aplicação ou validação empírica. Sua finalidade é tornar visíveis as decisões que conectam escuta e aprendizagem. A ordem apresentada expressa uma relação lógica; a aula pode exigir retornos, sobreposições e interrupções. Cada etapa precisa ser ajustada ao objeto de conhecimento e às condições de trabalho.

O Quadro 3 reúne as etapas, as decisões centrais e registros possíveis. As formas de registro são alternativas, e sua adoção depende da utilidade para o planejamento. A proposta deve permanecer compatível com o tempo disponível. Uma produção escrita já prevista na atividade pode oferecer a evidência necessária, sem exigir um formulário adicional para cada estudante.

Quadro 3. Etapas propostas para relacionar escuta e mediação docente

Etapa	Decisão docente	Participação dos estudantes	Registro possível
Delimitar o objeto	Definir objetivo, materiais e apoios.	Compreender a tarefa e solicitar esclarecimentos.	Objetivo e questão orientadora no planejamento.
Acolher contribuições	Oferecer tempo e formas acessíveis de expressão.	Apresentar hipóteses, dúvidas ou representações.	Produções iniciais e notas breves.

Problematizar	Selecionar relações que exigem investigação.	Comparar ideias e formular perguntas.	Questões e estratégias em discussão.
Estudar e elaborar	Ensinar conceitos e organizar o uso de fontes.	Testar explicações e rever procedimentos.	Versões intermediárias das produções.
Devolver e decidir	Explicar sínteses, ajustes e encaminhamentos.	Examinar a resposta e apresentar objeções.	Síntese coletiva e decisão fundamentada.
Rever o percurso	Comparar evidências com o objetivo.	Explicitar o que compreendeu e o que ainda precisa estudar.	Produção final e próximo encaminhamento.

Fonte: elaboração do artigo. Proposição teórica sem validação empírica.

8.2. Acolhimento e Problematização

O acolhimento inicial precisa gerar uma referência para o trabalho. Uma pergunta aberta pode ser acompanhada de uma imagem, de um pequeno texto ou de uma situação que permita diferentes entradas. Antes da exposição pública, o professor pode oferecer um momento de elaboração individual e verificar se todos compreenderam a tarefa. A atenção deve alcançar o que os estudantes tentam dizer, inclusive quando a formulação ainda é parcial. Esse cuidado oferece uma base para decidir quais apoios ou informações são necessários.

A problematização seleciona aspectos das contribuições que podem sustentar uma investigação. O professor pode identificar uma

contradição entre duas respostas, uma regularidade percebida pela turma ou uma explicação que funciona apenas em parte dos casos. A escolha precisa ser apresentada com respeito às pessoas e com clareza sobre o problema. A pergunta que orienta a continuidade deve ter relação com o objetivo e admitir o uso de recursos que a turma poderá efetivamente acessar.

Essa seleção deve distribuir as oportunidades de reconhecimento. Se apenas as respostas mais próximas da expectativa docente são desenvolvidas, o professor obtém pouca informação sobre as outras formas de compreensão. Contribuições incompletas podem revelar questões importantes para o ensino. Seu uso exige cuidado: uma resposta que expõe um estudante pode ser reapresentada de modo impessoal, com autorização quando necessário. A turma deve ter condições de examinar o raciocínio sem transformar a atividade em julgamento de quem o formulou.

8.3. Estudo e Devolutiva

O estudo introduz informações e instrumentos que permitem responder às questões levantadas. Pode envolver leitura orientada, análise de representações, observação, resolução de problemas e explicação docente. A escolha deve ser justificada pela dificuldade em exame. Uma discussão sobre diferentes resultados de um cálculo, por exemplo, pode exigir a retomada do valor posicional; uma controvérsia sobre uma notícia pode demandar identificação de fontes e comparação de dados. O conteúdo escolar oferece meios para desenvolver a pergunta inicial.

A devolutiva torna explícita a relação entre o percurso e as decisões. O professor pode mostrar como uma dúvida alterou a explicação,

por que um procedimento foi selecionado para análise e que questão será retomada. Quando uma sugestão não pode ser atendida, a resposta precisa apresentar razões compreensíveis e indicar o alcance da decisão. A turma pode discordar ou pedir esclarecimentos. Essa abertura permite verificar se a manifestação foi compreendida e evita que uma síntese docente encerre o assunto com ambiguidades relevantes.

A revisão do percurso reúne evidências sobre o conteúdo e sobre a participação. O estudante pode comparar suas produções e explicar uma mudança de raciocínio. O professor pode examinar quem continuou sem um meio viável de contribuir ou quais dúvidas não receberam tratamento. Essas informações orientam a próxima atividade. O ciclo se mantém aberto porque a escuta, quando vinculada ao ensino, produz novas questões sobre a compreensão da turma e sobre a adequação das intervenções escolhidas.

8.4. Decisões Alternativas Durante a Realização da Sequência

O ciclo proposto pode ser aprofundado pela previsão de decisões condicionadas ao que os estudantes apresentam. Um planejamento não precisa antecipar todas as respostas, mas pode identificar dificuldades prováveis e recursos para examiná-las. A pergunta central é o que fazer quando a evidência recebida altera a compreensão do professor sobre a tarefa. A decisão pode envolver uma explicação adicional, a mudança de representação ou a continuidade com uma exigência maior. A previsão organiza possibilidades sem transformar a aula em roteiro fechado. Seu valor está em reduzir a dependência de improvisações e manter a relação entre informação, interpretação e intervenção.

Uma primeira situação ocorre quando a turma não compreende o enunciado. Nesse caso, continuar a discussão do conteúdo pode produzir respostas pouco relacionadas ao objetivo. O professor pode solicitar que os estudantes mostrem o que a tarefa pede, reapresentar informações essenciais e verificar o acesso aos materiais. Depois dessa intervenção, precisa oferecer uma nova oportunidade de resposta. A mudança entre as manifestações ajuda a examinar a hipótese de barreira no comando. Se a dificuldade persiste, outras questões precisam ser investigadas. A interpretação permanece provisória, porque linguagem, conteúdo e condições de expressão podem interferir simultaneamente na realização da atividade.

Outra situação envolve respostas diferentes sustentadas por raciocínios que ainda não foram explicitados. O professor pode selecionar duas produções, preservar seus autores de exposição inadequada e propor uma comparação. A escolha deve ter uma finalidade conceitual: evidenciar uma relação, discutir uma condição ou localizar o ponto em que os procedimentos se afastam. A turma precisa dispor de referências para participar. Se o grupo não consegue identificar a diferença, pode ser necessária uma exposição intermediária. A circulação das contribuições passa a fazer parte do ensino quando o professor organiza o que será examinado, em vez de apenas solicitar novas opiniões sobre os resultados.

Há também situações em que a maior parte das respostas parece adequada, mas depende de uma informação visível no exemplo. Uma nova tarefa pode retirar esse apoio para investigar a relação compreendida, desde que a mudança preserve as condições de acessibilidade necessárias. Se o estudante mantém a explicação, o professor obtém uma evidência sobre sua utilização em outra

organização. Se encontra dificuldade, a sequência pode trabalhar a ligação entre os casos. A retirada de uma pista didática é diferente da retirada de um recurso de acesso. Essa distinção precisa orientar a interpretação para que uma barreira criada pela avaliação não seja confundida com desconhecimento do conteúdo.

Quando uma contribuição desloca o tema, a decisão exige avaliar sua pertinência e o custo de interromper o percurso. A pergunta pode revelar uma condição necessária ao problema e justificar uma retomada imediata. Pode também abrir um assunto relevante que exige materiais ausentes. Nesse segundo caso, o professor delimita o encaminhamento e informa o que será possível fazer. A continuidade da aula não precisa ser apresentada como desconsideração. A resposta deve tornar visível o critério utilizado e preservar um caminho de retomada quando ele for viável. O reconhecimento da manifestação depende do tratamento que recebe, inclusive quando não modifica o objetivo daquele encontro.

O ciclo deve admitir interrupção quando a atividade deixa de oferecer condições adequadas de participação. Uma discussão que expõe um estudante, um recurso que não permite manifestação ou um material cuja compreensão depende de informações não oferecidas podem exigir reorganização. A decisão de interromper precisa proteger os participantes e preservar o objeto de estudo para outro formato. O professor pode explicar a mudança em termos acessíveis e registrar apenas o necessário para planejar a continuidade. A análise posterior examina o desenho da atividade, evitando localizar a dificuldade exclusivamente na disposição dos estudantes para colaborar. A proposta mantém, assim, a responsabilidade docente pelas condições que organiza.

8.5. Memória do Percurso e Revisão das Decisões

A revisão precisa recuperar relações entre a pergunta inicial, o estudo realizado e as decisões adotadas. Um conjunto de atividades concluídas não oferece, por si só, essa memória. O professor pode selecionar produções que mostrem uma transformação relevante e utilizá-las na síntese da sequência. A seleção deve corresponder ao conteúdo e ser suficiente para tornar o percurso compreensível. A intenção não é expor todos os registros, mas permitir que a turma reconheça como uma dúvida foi examinada e que ferramenta passou a utilizar. A memória do trabalho ajuda a conectar a aprendizagem ao problema que deu sentido à investigação.

Uma forma possível de organização reúne a manifestação inicial, a interpretação docente e a intervenção realizada. Esses elementos não precisam constituir um formulário separado. Podem aparecer em anotações breves no planejamento ou nas próprias produções. A distinção entre eles ajuda a avaliar o que foi modificado e por quê. Se uma atividade foi alterada porque o enunciado parecia ambíguo, a análise posterior procura evidências de que a nova apresentação permitiu acessar a relação pretendida. Caso a dificuldade permaneça, o professor revê sua hipótese. A decisão pode ser justificada no momento e ainda assim precisar de revisão diante de informações posteriores.

A devolutiva aos estudantes pode diferenciar o que foi atendido, o que recebeu outro encaminhamento e o que permanece limitado por condições institucionais. Essa comunicação precisa evitar um inventário de justificativas administrativas sem relação com a experiência da turma. O professor explicita a consequência que interessa ao percurso. Uma sugestão de material pode resultar em

outra representação disponível; uma solicitação de mais tempo pode provocar a reorganização das etapas; uma questão sobre o espaço escolar pode ser levada à equipe responsável. A participação adquire um destino reconhecível quando os participantes compreendem o tratamento dado à manifestação e os limites da decisão tomada.

Rever a decisão também exige escutar seus efeitos de modos acessíveis. O professor pode perguntar se a nova organização permitiu compreender a tarefa e observar o que os estudantes conseguem fazer com ela. A preferência declarada oferece informação sobre a experiência, enquanto a produção ajuda a investigar o acesso ao conteúdo. Uma atividade pode ser apreciada e permanecer conceitualmente pouco produtiva; outra pode exigir esforço e oferecer recursos importantes de compreensão. A análise precisa relacionar essas evidências sem reduzir a avaliação do ensino à satisfação imediata ou ao resultado de uma única tarefa. O julgamento profissional organiza a interpretação e permanece sujeito à revisão.

A continuidade depende de selecionar o que merece permanecer registrado. Perguntas resolvidas podem ser encerradas; dificuldades recorrentes podem orientar a próxima sequência; barreiras de acesso podem demandar ação de outros profissionais. Guardar tudo torna difícil distinguir prioridades e aumenta o custo do acompanhamento. O registro precisa ter uma finalidade reconhecível e uma forma compatível com o trabalho docente. A memória pode incluir êxitos, revisões e dúvidas, evitando construir um retrato composto apenas por problemas. Sua utilidade deve ser examinada pelo que permite decidir, e não pela quantidade de documentos acumulados ao longo das atividades.

O fechamento de um ciclo pode gerar uma pergunta para investigação profissional. Se uma estratégia ajudou alguns estudantes e permaneceu insuficiente para outros, a equipe pode examinar diferenças entre as condições de uso. Essa pergunta pode ser discutida com produções e descrições delimitadas, preservando as pessoas envolvidas. A aproximação com Hennessy et al. (2021) reforça a pertinência de recursos que apoiem a investigação dos próprios profissionais, com autonomia para adaptação. O ciclo aqui formulado mantém seu caráter propositivo: sua contribuição é organizar relações para análise, enquanto sua viabilidade e seus efeitos precisam ser examinados em contextos definidos.

9. SITUAÇÕES DIDÁTICAS HIPOTÉTICAS

As situações desta seção exemplificam a aplicação conceitual da proposição. Os enunciados e encaminhamentos foram elaborados para o artigo e não descrevem acontecimentos de uma escola. A apresentação reúne objeto de conhecimento, possibilidades de contribuição e decisões de mediação. Sua finalidade é permitir que o leitor examine como a tese pode orientar escolhas concretas, mantendo abertas as questões sobre viabilidade e resultados em contextos reais.

9.1. Leitura e Construção de uma Interpretação

Considere uma turma dos anos iniciais que estuda uma narrativa curta na qual uma personagem modifica sua decisão ao longo da história. O objetivo é produzir uma interpretação apoiada em elementos do texto. O professor oferece o acesso à narrativa por leitura compartilhada e por materiais compatíveis com as necessidades da turma. Antes da discussão coletiva, os estudantes

podem selecionar uma passagem, organizar um desenho ou registrar palavras que ajudem a explicar por que a personagem mudou de posição.

As contribuições iniciais podem se apoiar em aspectos distintos. Um estudante pode relacionar a decisão a um acontecimento do enredo; outro pode recorrer a uma experiência pessoal e atribuir à personagem uma intenção que não aparece de forma explícita. O professor acolhe as interpretações e pede que sejam relacionadas a passagens da narrativa. A experiência pessoal pode ajudar a formular uma hipótese, enquanto o exame do texto permite avaliar seu alcance. A mediação precisa tornar compreensível a relação entre hipótese, evidência e possibilidade interpretativa.

Se a turma apresenta uma dificuldade de vocabulário que impede o entendimento de uma passagem, o professor ensina o significado no contexto e retorna à questão. Se surgem interpretações diferentes que encontram apoio textual, organiza a comparação e pede que os estudantes explicitem suas razões. Se uma interpretação depende de uma informação ausente, pode mostrar essa limitação sem desqualificar quem a apresentou. A tarefa oferece, assim, uma oportunidade de examinar como uma contribuição recebe tratamento intelectual durante a interação.

Na produção final, cada estudante pode indicar sua interpretação e um elemento da narrativa que a sustente, utilizando uma forma acessível de expressão. O professor compara essa produção com a manifestação inicial para planejar a continuidade. A devolutiva pode explicar que a turma aprendeu a distinguir uma informação explícita de uma inferência e indicar um aspecto que ainda exige estudo. O conteúdo da conversa participa da avaliação, mas a

frequência de fala não se converte automaticamente em critério de compreensão leitora.

9.2. Matemática e Comparação de Estratégias

Em uma situação hipotética de compra de materiais para uma atividade, propõe-se o seguinte problema: são necessários quatro pacotes, cada um com seis unidades; quantas unidades serão obtidas? O objetivo é relacionar agrupamentos de mesma quantidade, adição de parcelas iguais e representação multiplicativa. Os estudantes podem resolver por desenho, material manipulável, cálculo escrito ou outra forma que permita apresentar seu raciocínio. A escolha do contexto deve oferecer informações suficientes, sem exigir experiência prévia de compra.

Uma produção pode representar quatro grupos de seis; outra pode somar seis quatro vezes; uma terceira pode apresentar o resultado de uma tabuada. O professor solicita que os estudantes expliquem as relações entre os registros. A mediação ajuda a identificar o que cada número representa e como a organização da situação sustenta a operação. O resultado correto oferece uma informação relevante, mas não permite concluir, isoladamente, que todas as relações pretendidas foram compreendidas.

Suponha que uma produção reúna quatro e seis por adição. A intervenção pode pedir que o estudante mostre onde estão os pacotes e suas unidades, permitindo reorganizar a representação. Outro recurso é comparar dois casos: quatro pacotes com uma unidade e quatro pacotes com seis unidades. A diferença entre as situações torna investigável o papel dos números. O professor

oferece apoio para que o estudante reveja a estratégia sem transformá-lo em exemplo público de fracasso.

O aprofundamento pode propor uma organização diferente para a mesma quantidade total e pedir a comparação. A discussão deve distinguir o total das relações representadas no problema. Na síntese, o professor apresenta a notação multiplicativa e explicita sua ligação com os agrupamentos. Na avaliação, utiliza um novo problema que mantenha a estrutura e modifique os valores ou o contexto. A possibilidade de transferir a relação estudada oferece uma evidência mais informativa do que a reprodução de uma resposta já discutida.

9.3. Comunicação Acessível em uma Investigação Coletiva

Considere uma atividade em que a turma compara características de materiais para escolher o mais adequado à construção de um objeto. O objetivo é justificar uma escolha a partir de propriedades observáveis. Um estudante utiliza um recurso de comunicação aumentativa e alternativa. O planejamento precisa oferecer vocabulário, símbolos ou outras formas de manifestação que permitam indicar propriedades, pedir esclarecimentos e expressar concordância ou discordância, conforme seu modo de comunicação e os apoios definidos em colaboração com os profissionais envolvidos.

Durante a investigação, o professor dirige perguntas ao estudante e oferece tempo para a resposta. Os colegas acompanham a contribuição, que pode ser registrada junto às demais. Se um apoio adulto é necessário, sua intervenção deve preservar o sentido e permitir confirmação. A turma pode comparar as escolhas e retornar

aos materiais para verificar os critérios. A acessibilidade integra o trabalho com o objeto de conhecimento, em vez de limitar a participação à presença física ou a uma tarefa sem relação com a investigação.

A devolutiva considera a justificativa apresentada e os apoios que tornaram sua expressão possível. O professor pode registrar uma dificuldade de acesso ao vocabulário ou à organização do recurso e planejar sua revisão. Não deve concluir ausência de conhecimento apenas porque o suporte disponível não permitiu uma resposta compreensível. Também precisa oferecer oportunidades de verificar hipóteses sobre a compreensão. A distinção entre barreira de expressão e dificuldade conceitual orienta intervenções diferentes, que podem ser necessárias simultaneamente.

9.4. Decisões Sobre a Convivência

Uma turma pode discutir a organização de empréstimos de livros diante de um problema hipotético de devoluções irregulares. O objetivo é elaborar critérios compreensíveis e examinar consequências de diferentes regras. O professor apresenta uma situação impessoal, sem expor estudantes, e delimita o que pode ser decidido. A preservação do acervo, o acesso dos colegas e a impossibilidade de humilhação pública orientam o debate. A turma pode propor prazos, lembretes e formas de apoio a quem encontra dificuldades para devolver.

As propostas precisam ser examinadas por suas consequências. Um prazo muito curto pode limitar a leitura; uma regra que impede indefinidamente novos empréstimos pode afastar estudantes do acervo. O professor ajuda a formular critérios e a relacionar decisões

aos objetivos da biblioteca ou do espaço de leitura. A participação pode resultar em uma regra provisória, acompanhada de um momento de revisão. Caso uma proposta não seja viável, a explicação precisa indicar o motivo e oferecer possibilidades compatíveis com as condições institucionais.

Essa situação envolve aprendizagem sobre a vida coletiva, mas não deve substituir o ensino dos conteúdos previstos na sequência de leitura. Sua pertinência depende da relação com o trabalho da turma e com os tempos disponíveis. A experiência hipotética permite observar que a influência discente pode assumir um alcance delimitado e verificável. A questão principal é saber se as propostas foram consideradas, se os critérios foram compreendidos e se os participantes poderão examinar posteriormente o funcionamento da decisão.

9.5. Produção Escrita e Revisão Dirigida Ao Leitor

Considere uma situação hipotética em que a turma escreve orientações para que outra turma utilize um jogo de percurso. O objetivo é produzir um texto que permita compreender a preparação e as ações necessárias para jogar. O professor apresenta o jogo, assegura o acesso aos materiais e oferece uma experiência comum de exploração. A proposta não exige que os estudantes conheçam previamente o gênero. Uma primeira produção pode ocorrer por escrita individual, composição em dupla ou elaboração oral com registro, conforme os objetivos e os apoios pertinentes. As escolhas de suporte devem permitir observar a organização das instruções e também ensinar aspectos da escrita previstos na sequência.

Na leitura das produções iniciais, o professor pode identificar orientações que dependem de informações ausentes. Um texto pode mandar avançar sem explicar como a quantidade de casas é definida. Outro pode apresentar as peças e omitir o que caracteriza o encerramento. A escuta pedagógica envolve compreender a intenção do autor antes de propor a revisão. O professor pode solicitar que mostre a regra no material ou explique a quem se dirige. A comparação entre o que o estudante deseja comunicar e o que o texto efetivamente informa oferece um problema de escrita vinculado à situação de interlocução.

Uma leitura por outro grupo pode ajudar a examinar esse problema, desde que haja orientação sobre o que observar e cuidado com a exposição. Os leitores podem indicar uma passagem compreendida e uma informação que precisam perguntar. O professor acompanha para que a atividade não se converta em julgamento global da qualidade do autor. As dúvidas dos leitores tornam-se material de estudo. A turma pode comparar formulações, examinar a ordem das instruções e observar o uso de palavras que indicam ações. A explicação docente introduz recursos do gênero em resposta às necessidades identificadas, preservando momentos de ensino sistemático da língua escrita.

A revisão precisa ter um foco utilizável. Pedir que o estudante melhore todo o texto pode oferecer pouca orientação. Uma intervenção mais delimitada solicita que acrescente a condição de início ou reorganize duas instruções cuja ordem impede o jogo. O estudante precisa de tempo para realizar essa ação e verificar seu efeito. Em seguida, outras dimensões podem ser trabalhadas, incluindo convenções da escrita adequadas ao percurso da turma. O professor distingue a elaboração da instrução e o domínio dessas

convenções, sem abandonar nenhum dos objetivos. A sequência das intervenções procura preservar o sentido do texto enquanto amplia os recursos necessários para comunicá-lo.

Na produção final, a turma pode testar as orientações com materiais disponíveis e examinar se o leitor consegue realizar as ações previstas. Essa verificação não substitui a avaliação docente, mas oferece uma evidência sobre a relação entre escrita e destinatário. O professor pode comparar versões e pedir que o estudante explique uma mudança. Uma revisão copiada, sem compreensão do que alterou, orienta um encaminhamento diferente de uma escolha justificada. A situação mostra como a contribuição discente incide sobre o ensino: as dificuldades de comunicação identificadas nas produções ajudam a selecionar exemplos, organizar explicações e definir o que ainda precisa ser estudado.

9.6. Investigação de Materiais e Construção de Explicações

Outra situação hipotética envolve a escolha de materiais para proteger um objeto de respingos de água em uma simulação de sala de aula. O objetivo é comparar propriedades observáveis e justificar uma escolha sob condições delimitadas. O professor seleciona amostras seguras, organiza o ambiente e explica o procedimento. Os estudantes podem apresentar previsões utilizando fala, desenhos ou recursos de comunicação. A questão inicial deve permitir compreender o problema sem depender de um vocabulário técnico já dominado. A atividade precisa oferecer condições de observação e participação, com cuidados de manipulação compatíveis com a idade e os apoios necessários.

As previsões podem se basear em aparência, uso conhecido ou experiência com materiais semelhantes. O professor pede que a razão seja explicitada e registra alternativas relevantes. A divergência orienta a investigação: a turma precisa examinar como as amostras se comportam em uma situação comparável. A mediação pode perguntar o que deve permanecer semelhante para que a comparação faça sentido. A quantidade de água e o tempo de observação podem ser definidos no procedimento, sem atribuir ao exercício uma precisão que não possui. O propósito é introduzir a relação entre pergunta, comparação e evidência, com linguagem e exigências adequadas ao percurso de aprendizagem.

Durante a atividade, uma observação inesperada precisa ser examinada antes de ser tratada como confirmação de uma hipótese. O professor pode verificar se as amostras receberam condições semelhantes e se o efeito foi compreendido. Um material pode proteger o objeto por determinado tempo e apresentar outro comportamento depois. A turma aprende a localizar a conclusão no procedimento realizado. A escuta contribui ao identificar o que os estudantes consideraram evidência e que relações estabeleceram entre observação e explicação. O professor apresenta os conceitos e termos necessários para precisar essa relação, articulando experimentação, linguagem e estudo orientado.

Os registros podem distinguir a previsão, a observação e a justificativa posterior. Um desenho acompanhado de indicação acessível pode permitir essa distinção, assim como um pequeno texto ou uma explicação oral registrada pelo professor. A alteração de uma previsão precisa receber tratamento respeitoso. O estudante pode ter utilizado uma informação pertinente e descoberto que ela era insuficiente para aquele caso. A comparação entre versões ajuda

a mostrar o que a investigação acrescentou. O registro não deve ser interpretado como medida de aprendizagem sem considerar as condições de acesso e de apoio utilizadas para produzi-lo.

Na síntese, o professor delimita o que a atividade permite afirmar sobre as amostras examinadas. A generalização para todos os materiais de uma categoria exigiria outras informações e observações. Essa cautela pode ser ensinada por perguntas simples sobre o alcance do que foi feito. Uma tarefa posterior pode apresentar outra necessidade de uso e pedir a seleção de um material com justificativa. O estudante precisa considerar se a propriedade investigada continua pertinente ao novo problema. A situação amplia a discussão da escuta ao mostrar que acolher previsões e examinar suas razões pode conduzir à construção de critérios mais precisos, sem transformar uma atividade hipotética em demonstração de eficácia pedagógica.

9.7. Memórias Locais e Leitura de Fontes

Uma terceira situação pode reunir duas fotografias de um espaço público em momentos diferentes e um pequeno texto informativo sobre suas transformações. Trata-se de uma composição hipotética para estudar mudanças, permanências e limites das fontes. O professor seleciona materiais cuja origem e condições de utilização estejam esclarecidas e oferece descrições ou outros recursos de acesso pertinentes. A turma começa por identificar o que consegue observar. A pergunta não exige que todos conheçam o lugar. As informações necessárias ao estudo são apresentadas no ambiente escolar, preservando a possibilidade de relacionar experiências sem torná-las requisito para participar.

As manifestações iniciais podem misturar observação e hipótese. Um estudante identifica uma construção que aparece em apenas uma imagem; outro conclui que naquele período ninguém utilizava determinado meio de transporte porque ele não está visível. O professor pode acolher a observação e investigar o alcance da conclusão. A ausência de um elemento no recorte da fotografia não permite, isoladamente, afirmar sua inexistência. Essa distinção oferece um problema de leitura de fontes. A mediação ajuda a formular uma pergunta mais precisa sobre o que seria necessário consultar para examinar a hipótese, em lugar de apenas informar que a resposta está errada.

O texto informativo pode acrescentar datas ou explicar uma mudança que a imagem não permite compreender. O professor organiza a relação entre as fontes e apresenta seu contexto de produção. Os estudantes podem localizar concordâncias e informações que permanecem ausentes. Se surgirem memórias familiares, elas podem ser recebidas como contribuições situadas, sem exigir identificação de pessoas ou exposição de conflitos. A turma precisa compreender que um relato oferece uma perspectiva e pode ser relacionado a outras fontes. A presença de versões diferentes cria uma oportunidade de estudo quando há materiais e critérios para examiná-las, evitando que a discussão se limite à escolha da narrativa mais conhecida.

A produção pode reunir uma afirmação sobre mudança e a indicação do material em que se apoia. Outra parte pode apresentar uma pergunta que ainda não foi respondida. O professor distingue o domínio da escrita e a compreensão histórica, oferecendo apoios sem substituir a elaboração. Uma criança pode apontar nas imagens os elementos comparados e formular oralmente sua conclusão. A

sequência pode trabalhar posteriormente seu registro escrito. A avaliação considera o objetivo e a relação efetivamente demonstrada, evitando confundir a capacidade de produzir um texto longo com a compreensão dos limites e possibilidades das fontes estudadas.

A devolutiva retoma o que a turma passou a distinguir entre ver, inferir e buscar informação complementar. O professor pode apresentar outra imagem e solicitar uma afirmação que ela permite sustentar e uma pergunta que exige consulta. A tarefa oferece uma oportunidade de utilizar o critério em nova situação. O exemplo evidencia como a valorização das memórias se articula ao ensino de instrumentos de investigação. A experiência local pode formular perguntas relevantes, enquanto o estudo das fontes amplia a possibilidade de tratá-las com precisão, preservando a diferença entre reconhecer uma contribuição e aceitar como demonstrada toda conclusão apresentada durante a conversa.

9.8. Leitura de Representações e Análise de Informações

Uma quarta situação hipotética propõe a leitura de um gráfico simples construído a partir de dados fictícios sobre quantidades de livros de diferentes gêneros em um acervo. O caráter fictício deve ser informado, pois o material tem função didática e não descreve uma escola. O objetivo é compreender categorias, valores e comparações expressas na representação. O professor oferece acesso ao gráfico e às informações que o originaram por suportes adequados. Os estudantes podem observar, perguntar e explicar como identificam as quantidades. A tarefa precisa ensinar a leitura da representação, sem pressupor que sua aparência visual torna as relações evidentes.

As primeiras respostas podem se apoiar no comprimento das barras, nos números ou em uma impressão geral. O professor solicita que os estudantes mostrem onde encontram a informação e que relação utilizam para comparar categorias. Uma dificuldade pode envolver o significado da escala, a identificação dos rótulos ou a diferença entre total e parcela. A intervenção depende dessa análise. Repetir a pergunta sobre a maior quantidade pode não ajudar quem ainda não compreendeu como os valores são representados. A mediação pode retornar à tabela de dados, organizar materiais concretos e relacionar cada registro ao gráfico, preservando o objeto central do estudo.

A turma também pode examinar o que o conjunto de dados não permite concluir. Uma quantidade maior de livros de determinado gênero no acervo não informa automaticamente qual gênero é preferido pelos estudantes. A afirmação sobre preferência exigiria outro tipo de informação. O professor pode apresentar as duas perguntas e solicitar que os estudantes expliquem sua diferença. Essa comparação trabalha o alcance da evidência e oferece uma ponte entre matemática e leitura crítica de informações. O argumento precisa permanecer ligado aos dados efetivamente apresentados, evitando acrescentar interpretações sobre uma comunidade que o exercício não investigou.

O aprofundamento pode solicitar a produção de uma frase informativa e de uma pergunta que ainda exigiria novos dados. Os estudantes precisam ter meios de formular essas contribuições com os apoios pertinentes. O professor pode selecionar enunciados que confundem quantidade disponível e uso do acervo para organizar uma análise impessoal. A discussão não precisa expor quem escreveu cada resposta. O foco é mostrar que a mesma

representação responde a certas perguntas e permanece insuficiente para outras. A síntese docente explicita os critérios e oferece um exemplo de reformulação, seguido de oportunidade para que os estudantes revisem suas produções.

Na avaliação, outro conjunto fictício pode mudar as categorias e a organização dos valores, mantendo uma exigência compatível com o que foi ensinado. A escuta das explicações ajuda a observar se o estudante lê as relações ou apenas repete uma resposta anterior. A devolutiva pode orientar a conferência da escala ou a revisão de uma conclusão que ultrapassou os dados. A situação mostra que a participação envolve aprender a formular perguntas examináveis e a reconhecer limites de inferência. O professor amplia o acesso aos instrumentos de representação enquanto utiliza as contribuições da turma para decidir quais relações precisam de explicação, prática e retomada.

10. AVALIAÇÃO FORMATIVA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

10.1. Evidências de Aprendizagem e Devolutivas

A escuta oferece informações para a avaliação quando permite compreender o que o estudante sabe, como organiza uma explicação e quais recursos precisa desenvolver. A passagem entre informação e decisão exige critérios. O professor precisa relacionar uma produção ao objetivo de aprendizagem e escolher uma intervenção pertinente. Uma pergunta apresentada pela turma pode indicar a necessidade de retomar um conceito; uma justificativa pode revelar que o estudante compreendeu o

procedimento, embora tenha cometido um erro de registro. Essas situações demandam respostas diferentes.

Black e Wiliam (1998) discutem a avaliação formativa em relação ao uso de informações para modificar o ensino e a aprendizagem. A contribuição permite vincular a escuta à decisão pedagógica e ao papel das devolutivas. Neste artigo, interessa a consequência dessa relação para o acompanhamento cotidiano: uma atividade só oferece informação formativa quando seus resultados são interpretados e utilizados. A coleta de respostas, por si só, não demonstra que o ensino foi ajustado nem que o estudante recebeu condições de compreender o que precisa fazer a seguir.

A devolutiva pode apontar um aspecto da produção, explicitar o critério e indicar uma ação de revisão. Em uma interpretação de texto, o professor pode solicitar a inclusão da passagem que sustenta uma conclusão. Em matemática, pode pedir que o estudante represente o significado de um número no problema. A orientação se torna mais útil quando o estudante consegue utilizá-la e quando há tempo para essa utilização. Comentários acumulados ao final de uma sequência encerrada oferecem poucas oportunidades de acompanhamento do efeito da intervenção.

A autoavaliação requer ensino e referências acessíveis. Pedir que o estudante diga se aprendeu pode produzir uma resposta pouco informativa. Uma alternativa é comparar duas versões de sua produção e perguntar que mudança consegue explicar. Outra possibilidade é solicitar que identifique uma dúvida específica diante de um novo problema. O professor pode modelar esse exame por meio de exemplos, explicitando o vínculo entre critérios e

evidências. A participação na avaliação amplia-se quando o estudante compreende o objeto de que está falando.

10.2. Acompanhamento da Participação

O acompanhamento da escuta precisa reunir informações sobre oportunidades e consequências, preservando a distinção entre participação e aprendizagem de conteúdos. Um estudante pode falar frequentemente e ainda apresentar dificuldades conceituais; outro pode demonstrar compreensão em uma produção individual e participar pouco da discussão oral. A análise deve considerar essas combinações. Transformar a extroversão em critério de desempenho pode ocultar diferenças de acesso e produzir classificações pouco relacionadas aos objetivos curriculares.

Os indicadores propostos neste artigo são perguntas de acompanhamento, sem pesos ou pontos de corte. O professor pode selecionar um aspecto por vez e observar algumas atividades. O Quadro 4 oferece relações entre foco, evidência e decisão possível. As interpretações permanecem dependentes do contexto. A ausência de determinada evidência precisa orientar novas perguntas e oportunidades de participação, evitando conclusões imediatas sobre um estudante ou sobre a qualidade de uma prática docente.

Quadro 4 Acompanhamento proposto da participação e da aprendizagem

Foco	**Evidência possível**	**Pergunta de análise**	**Decisão possível**
Distribuição das	Formas de expressão	Quem continua sem um meio	Rever suporte, tempo ou

oportunidades	utilizadas ao longo da sequência.	viável de contribuir?	organização do grupo.
Compreensão do conteúdo	Explicações e produções em tarefas distintas.	Que relação foi compreendida e qual exige apoio?	Retomar um conceito com outra representação.
Tratamento das ideias	Comparação entre manifestações iniciais e posteriores.	A contribuição foi examinada e revista?	Planejar confronto de hipóteses e síntese.
Devolutiva	Uso do comentário na revisão de uma produção.	O estudante compreendeu o encaminhamento?	Reformular a orientação e acompanhar seu uso.
Consequência da participação	Decisões e encaminhamentos comunicados à turma.	Os participantes reconhecem o destino de suas contribuições?	Explicar limites e retomar questões pendentes.

Fonte: elaboração do artigo. Critérios orientadores, sem validação como instrumento de medida.

Um registro breve pode preservar uma pergunta recorrente, uma estratégia inesperada e a próxima intervenção planejada, conforme a necessidade da sequência. Também pode utilizar as próprias produções dos estudantes. O objetivo é apoiar a memória profissional e a análise, com o mínimo de informação necessária. Registros sobre aspectos pessoais exigem reserva e circulação restrita à finalidade educativa pertinente. A proposta de acompanhamento não depende de gravação constante das aulas ou de exposição pública de perfis individuais.

É igualmente necessário examinar os critérios de seleção do que é registrado. Se o professor anota apenas episódios de conflito ou respostas consideradas erradas, constrói um conjunto de informações que pode reforçar expectativas negativas. O acompanhamento pode incluir avanços, perguntas relevantes e mudanças no uso dos apoios. A diversidade de evidências ajuda a reconhecer percursos e a formular intervenções específicas. Uma interpretação deve poder ser revista diante de novas produções ou de uma explicação do próprio estudante.

10.3. Formação Docente Centrada em Problemas de Prática

Gatti (2010) analisa características e problemas da formação de professores no Brasil, incluindo sua fragmentação e a atenção insuficiente às exigências do trabalho docente. A contribuição ajuda a situar a discussão da escuta em uma questão mais ampla de formação profissional. O domínio de conceitos pedagógicos precisa ser relacionado ao planejamento, à condução das atividades e à análise das aprendizagens. A aproximação exige condições institucionais para estudar o ensino e não pode ser reduzida à recomendação de uma disposição pessoal favorável ao diálogo.

Hennessy *et al.* (2021) investigam uma proposta de aprendizagem profissional apoiada na análise do diálogo e em ciclos de investigação conduzidos por profissionais. O estudo destaca a adaptação dos recursos aos contextos e a importância de formas locais de apoio. Sua interlocução com este artigo sustenta a escolha de propor questões de análise que possam ser revistas pelos educadores. O trabalho não oferece uma comprovação direta do ciclo aqui formulado, mas ajuda a discutir como materiais orientadores podem participar da investigação da prática.

Uma reunião pedagógica pode selecionar uma atividade e examinar o objetivo, as contribuições previstas e os recursos de acesso. Após sua realização, o professor apresenta produções anonimizadas ou uma descrição suficiente para discutir decisões. O grupo pode perguntar quais relações os estudantes compreenderam, que intervenções foram úteis e quais barreiras permaneceram. A escolha de um problema delimitado favorece uma análise mais precisa do que uma avaliação global sobre ser ou não um professor que escuta.

A colaboração exige condições de segurança profissional. Registros de interação utilizados para estudo precisam ter finalidade conhecida e respeitar os cuidados pertinentes ao seu conteúdo. A investigação perde parte de sua viabilidade quando todo material é convertido em mecanismo de fiscalização individual. A equipe gestora pode apoiar a análise ao assegurar tempo, organizar recursos e participar do exame das condições de trabalho. O objetivo formativo é compreender e aperfeiçoar decisões, preservando a possibilidade de reconhecer dificuldades sem humilhação.

10.4. Gestão Escolar e Continuidade

A continuidade da escuta depende de escolhas institucionais. O projeto pedagógico pode explicitar formas de participação dos estudantes, responsabilidades de encaminhamento e modos de comunicar decisões. A coordenação pode apoiar o planejamento de recursos de acessibilidade e a análise de produções. A direção pode examinar demandas que ultrapassam a autonomia de uma turma. Essas responsabilidades precisam ser reconhecíveis para que uma pergunta não circule indefinidamente entre profissionais sem chegar a uma resposta compreensível.

Os canais de participação devem ter propósitos delimitados. Uma conversa de turma pode tratar de uma atividade; um conselho ou reunião pode examinar questões mais amplas. Em todos os casos, interessa saber quem recebe a manifestação, que decisões pode tomar e como retorna aos participantes. A escola precisa considerar modos acessíveis de comunicação e oportunidades de revisão. A existência de uma instância formal informa sobre a estrutura disponível, mas sua efetividade depende do funcionamento e do reconhecimento dos encaminhamentos.

10.5. Documentação Pedagógica Orientada por Decisões

A documentação pode apoiar a escuta quando conserva informações necessárias ao planejamento e à compreensão dos percursos. Sua finalidade precisa ser definida antes da escolha do formato. Um registro voltado a examinar a compreensão de uma relação matemática demanda elementos diferentes daqueles utilizados para acompanhar a disponibilidade de um recurso de comunicação. O professor pode selecionar uma produção ou anotar uma pergunta recorrente, conforme o problema. A documentação deixa de cumprir uma função pedagógica quando sua elaboração consome tempo sem oferecer informação utilizável. O critério proposto é verificar que decisão o registro permite fundamentar e como essa decisão será acompanhada.

A relação com a avaliação formativa discutida por Black e Wiliam (1998) ajuda a localizar o uso das evidências. Uma produção pode revelar que o estudante identifica uma informação e ainda não consegue relacioná-la à pergunta. O registro ganha função quando orienta uma intervenção e uma nova oportunidade de estudo. A simples conservação da atividade não mostra essa relação. Para

examiná-la, pode ser suficiente indicar o objetivo, a dificuldade interpretada e a próxima ação. A escolha não exige uma descrição extensa de cada interação. Exige preservar a informação necessária para que o professor compreenda posteriormente por que adotou determinado encaminhamento.

Uma documentação útil diferencia o que se pretendia ensinar e o que a tarefa permitiu observar. Se o formato exige uma habilidade ainda não trabalhada, o resultado pode oferecer informação sobre essa exigência adicional. Uma criança pode compreender uma relação e não conseguir registrá-la por escrito no tempo oferecido. A análise precisa considerar essa possibilidade e propor outro modo de verificar a hipótese. O mesmo cuidado vale para uma realização com muita assistência: o registro informa sobre uma condição de apoio e não deve ser tratado automaticamente como demonstração de independência. A precisão dessas distinções torna o acompanhamento mais pertinente ao ensino.

As próprias produções podem constituir a memória da sequência. Guardar uma versão inicial e outra posterior permite examinar alterações, desde que o professor saiba quais relações pretende comparar. O estudante pode participar indicando uma mudança e explicando sua razão. Essa interpretação precisa ser ensinada com exemplos acessíveis. A seleção de trabalhos não deve depender apenas de resultados considerados exemplares. Produções intermediárias podem mostrar o que uma intervenção acrescentou ou o que ainda precisa ser revisto. Sua utilização coletiva exige cuidado para que a análise se concentre no raciocínio e não exponha um participante de maneira desnecessária.

A circulação dos registros depende de sua finalidade e de seu conteúdo. Uma síntese de estratégias pode apoiar o estudo da turma, enquanto informações pessoais exigem tratamento reservado e encaminhamento pertinente. A proposta não depende de gravação contínua ou de divulgação de imagens dos estudantes. A equipe pode trabalhar com descrições suficientes e produções cujo compartilhamento seja adequado à situação. Quanto mais sensível for a informação, mais necessário se torna perguntar por que precisa ser registrada e quem necessita acessá-la. O cuidado com a documentação integra o respeito ao interlocutor, evitando que um convite à participação produza exposição que não é necessária ao trabalho educativo.

A revisão periódica dos registros também pode revelar exigências que devem ser retiradas. Formulários duplicados, descrições que repetem informações disponíveis e campos sem utilização posterior podem ocupar o tempo destinado à análise. A coordenação pode discutir com os professores quais elementos apoiam decisões e quais se tornaram mera rotina. Esse exame precisa considerar as responsabilidades institucionais existentes, distinguindo necessidades efetivas de acompanhamento e acréscimos sem finalidade clara. A sustentabilidade da escuta depende de registros que ajudem a ensinar. A quantidade de documentos produzidos não constitui, por si só, evidência de participação, aprendizagem ou qualidade do trabalho docente.

10.6. Formação Docente a Partir da Análise de Episódios

A formação pode trabalhar com episódios delimitados de interação e perguntar que decisão estava em jogo. Um episódio pode ser descrito por meio do objetivo, da tarefa apresentada, de uma

contribuição e do encaminhamento realizado. Esses elementos oferecem uma base para discutir alternativas sem exigir o registro integral de uma aula. O grupo procura compreender as condições da intervenção. Uma fala isolada perde parte de seu sentido quando é separada do que estava sendo estudado e dos apoios disponíveis. A análise precisa reconstruir contexto suficiente para examinar o problema, mantendo prudência sobre aquilo que o registro não permite afirmar.

Uma primeira etapa consiste em identificar o que é observável e o que corresponde a interpretação. A descrição de que o professor reformulou uma resposta pode ser relacionada ao texto da atividade e ao que o estudante havia apresentado. O grupo então pergunta se a reformulação preservou o sentido e que oportunidade houve para confirmá-lo. Outras interpretações podem ser formuladas, acompanhadas das evidências que exigiriam. Essa organização evita avaliações baseadas apenas em impressões sobre o estilo pessoal do docente. O foco recai sobre a relação entre intervenção, objeto de conhecimento e possibilidades de participação oferecidas naquele momento do ensino.

A discussão de alternativas precisa considerar o conteúdo. Uma sugestão para ampliar a conversa pode ser inadequada se a turma ainda precisa de uma informação essencial. Uma proposta de exposição pode resolver uma dúvida e encerrar prematuramente outra questão que exigia investigação. O grupo pode examinar que conhecimento seria introduzido em cada encaminhamento e como verificar sua compreensão. A análise didática exige, assim, estudo conceitual e atenção às condições de acesso. Essa relação aprofunda a discussão sobre formação apresentada por Gatti (2010), evitando

tratar a escuta como competência genérica que possa ser aprendida sem domínio do objeto e sem conhecimento do trabalho escolar.

O professor pode selecionar uma alternativa para experimentar em outra atividade e definir uma pergunta de acompanhamento. A pergunta deve ser delimitada, como investigar se uma mudança no enunciado permite que os estudantes expliquem melhor determinada relação. A experiência não precisa ser apresentada como pesquisa concluída nem como teste de eficácia. Trata-se de uma investigação profissional cuja interpretação permanece situada. Produções e observações podem mostrar possibilidades, dificuldades e necessidades de apoio. Uma mudança percebida em uma aula exige exame antes de ser atribuída exclusivamente à intervenção, especialmente quando outros aspectos do planejamento também foram modificados.

A colaboração precisa permitir que os profissionais discordem das interpretações. Um registro pode sustentar leituras diferentes sobre o que o estudante compreendeu ou sobre a função de uma pergunta. A discussão ganha qualidade quando cada leitura explicita seus apoios e limites. A equipe pode decidir que uma nova evidência é necessária. Essa postura ajuda a preservar o caráter investigativo da formação. A presença de gestores deve contribuir para assegurar condições de trabalho e análise, evitando que o espaço se converta em exposição punitiva de dificuldades. A participação docente também requer clareza sobre a finalidade e a utilização dos materiais compartilhados.

O estudo de Hennessy et al. (2021) oferece uma interlocução sobre recursos para investigação conduzida por profissionais e sobre a relevância do apoio local. A consequência proposta aqui é organizar

formação com problemas selecionados pelos educadores, critérios de análise e oportunidades de retorno à prática. A continuidade depende de tempo protegido e de condições para acessar materiais e discutir o conteúdo. Uma reunião pontual pode introduzir perguntas, mas oferece pouco acompanhamento se não houver retomada. A formação precisa preservar a possibilidade de revisar o próprio recurso utilizado, reconhecendo que a adequação de um roteiro depende de seu funcionamento em cada contexto.

11. TENSÕES E LIMITES DA PROPOSIÇÃO

11.1. Tempo e Exigências Curriculares

A implementação de práticas de escuta envolve escolhas de tempo. Uma atividade que amplia a participação pode exigir preparação de materiais, organização de grupos e retomadas conceituais. Essas exigências precisam ser consideradas em relação à carga de trabalho e às prioridades curriculares. O artigo propõe selecionar momentos em que a informação obtida tem valor para o ensino. A escuta pode acontecer em intervenções breves e em produções já previstas, desde que o professor disponha de condições para interpretar o que recebe e oferecer um encaminhamento.

O aprofundamento de uma questão precisa ser avaliado em relação ao objetivo e ao percurso da turma. Algumas perguntas justificam uma mudança imediata; outras podem ser incorporadas a uma sequência posterior. Uma decisão de adiar pode ser pedagogicamente adequada se suas razões forem compreensíveis e se houver um modo viável de retomada. A promessa constante de discutir tudo, sem condições de realização, pode enfraquecer o

reconhecimento dos encaminhamentos. A responsabilidade inclui delimitar o alcance do que a aula e a instituição podem fazer.

A seleção de evidências também encontra limites. Nenhum professor acompanha detalhadamente todas as interações ao mesmo tempo, sobretudo em turmas numerosas. A análise pode alternar focos, combinar produções individuais e coletivas e recorrer à colaboração profissional. Essa condição limita conclusões baseadas em observações pontuais. O acompanhamento deve manter a possibilidade de revisão, preservando uma distinção entre o que foi observado, a interpretação formulada e a decisão pedagógica adotada a partir dela.

11.2. Participação e Conhecimento Escolar

Uma segunda tensão envolve o risco de ampliar a expressão sem assegurar elaboração. A atividade pode reunir manifestações e permanecer distante do conteúdo que pretendia ensinar. O critério desenvolvido neste ensaio exige relacionar a participação ao objeto de conhecimento. Isso permite examinar se a conversa introduziu uma pergunta relevante, esclareceu uma relação ou tornou necessária uma explicação. A observação da aprendizagem deve acompanhar esse exame, porque uma discussão percebida como agradável pode produzir compreensões muito diferentes entre os participantes.

Existe também o risco de utilizar as contribuições apenas para alcançar uma conclusão previamente fixada, simulando abertura. Em alguns conteúdos, há resultados e relações cuja validade precisa ser ensinada e demonstrada. O problema pode ser enfrentado explicitando a natureza da tarefa. O professor pode informar que a

turma investigará por que um procedimento funciona ou comparará interpretações sustentadas em um texto. A honestidade sobre o objeto e sobre os critérios oferece condições de participação mais claras do que uma pergunta cuja possibilidade de resposta permanece escondida.

O reconhecimento dos saberes não autoriza expectativas reduzidas para determinados grupos. O acesso a conhecimentos sistematizados precisa acompanhar a valorização da experiência. Uma proposta pode tornar o conteúdo significativo e, simultaneamente, introduzir ferramentas desconhecidas pelos estudantes. O alcance dessa ampliação deve ser examinado por meio de produções e situações novas. Sem esse cuidado, a defesa da contextualização pode manter a turma em repertórios familiares e limitar sua circulação por outras formas de compreender o mundo.

11.3. Limites do Ensaio e Agenda de Investigação

O caráter teórico do trabalho delimita suas conclusões. A seleção intencional das fontes oferece interlocuções pertinentes, mas não permite afirmar que a literatura foi esgotada ou que as dimensões propostas representam um consenso. As situações hipotéticas mostram possibilidades de organização e não demonstram resultados de aprendizagem. A aproximação entre o referencial freiriano, estudos de diálogo e direitos de participação deve permanecer aberta à crítica, especialmente quanto às diferenças entre seus pressupostos e objetivos.

Investigações futuras podem examinar como o ciclo funciona em sequências delimitadas, quais decisões docentes ele ajuda a compreender e que apoios são necessários. Estudos qualitativos

podem reunir planejamentos, produções e interpretações dos participantes, preservando seus direitos e os cuidados éticos pertinentes. Investigações comparativas exigiriam definição de medidas adequadas, descrição das condições de implementação e atenção a fatores concorrentes. O desenho de cada pesquisa deve corresponder à pergunta e evitar atribuir a uma única escolha pedagógica mudanças que podem ter múltiplas explicações.

Uma agenda particularmente relevante envolve o acesso às interações. Pesquisas podem examinar como estudantes que utilizam formas diferentes de comunicação participam da elaboração coletiva e como suas contribuições são interpretadas. Outra frente diz respeito à formação docente e à sustentabilidade de registros viáveis. Em ambos os casos, interessa incluir a perspectiva dos estudantes e dos profissionais, além de observar episódios de aula. A análise dos efeitos precisa considerar o conteúdo estudado e as condições institucionais que sustentam a participação ao longo do tempo.

11.4. Limites de Inferência e Qualidade da Argumentação

Uma proposição teórica precisa explicitar que tipo de conclusão sustenta. Neste artigo, a articulação entre escuta, conhecimento e decisão pedagógica oferece critérios para analisar práticas e formular possibilidades de ensino. Essa articulação não demonstra que toda atividade organizada pelo ciclo produzirá determinados resultados. A coerência conceitual e a eficácia em contextos concretos são questões relacionadas, mas exigem evidências diferentes. O reconhecimento desse limite ajuda a definir a contribuição do ensaio. Seu argumento pode ser discutido por consistência, pertinência das relações e capacidade de enfrentar

objeções; os efeitos da implementação dependem de investigação empírica adequada às perguntas formuladas.

A aproximação entre os referenciais também encontra limites. A concepção freiriana de diálogo, os direitos de participação e os estudos sobre interações em sala de aula não possuem objetos e pressupostos idênticos. A articulação realizada seleciona contribuições pertinentes ao problema e preserva diferenças. A formulação do ciclo constitui uma elaboração deste ensaio, pela qual seus autores assumem responsabilidade argumentativa. Não se deve atribuir a um autor uma etapa que ele não formulou, nem tratar a presença de termos semelhantes como demonstração de equivalência teórica. A clareza dessas relações permite ao leitor avaliar tanto a aproximação quanto as tensões que ela mantém.

A passagem de uma evidência de participação para uma conclusão de aprendizagem exige cuidado. Um estudante pode utilizar o vocabulário apresentado e ainda não compreender a relação conceitual. Pode também compreender a relação e encontrar dificuldade para comunicá-la no formato solicitado. Uma investigação precisa examinar como essas possibilidades serão distinguidas. A frequência de fala, a satisfação declarada e o desempenho em uma tarefa oferecem informações diferentes. A escolha de uma medida depende da pergunta e de suas condições de aplicação. Reunir indicadores variados não elimina o problema se cada um permanece sem uma interpretação clara e sem vínculo com o objeto estudado.

A análise de mudança ao longo do tempo precisa considerar o ensino realizado entre as observações. Uma produção posterior mais elaborada pode estar relacionada a exposições, prática, apoio

individual, familiaridade com a tarefa e outras condições. Atribuir a mudança apenas à escuta exige um desenho capaz de examinar explicações concorrentes. Mesmo em estudos qualitativos voltados aos processos, é necessário mostrar a relação entre episódios, decisões e produções. O registro de uma interação interessante pode esclarecer uma possibilidade sem demonstrar seu alcance para toda a turma. A interpretação deve preservar a diferença entre ilustrar um mecanismo possível e comprovar um efeito geral.

Os critérios propostos para examinar a participação também não constituem uma escala pronta. Transformá-los em pontuação exigiria discutir o que cada dimensão representa, como seria observada e que usos seriam adequados. Um número pode ocultar diferenças importantes entre barreiras de acesso, reconhecimento e elaboração conceitual. A utilização formativa apresentada no ensaio favorece perguntas específicas e decisões situadas. Caso uma investigação futura opte por construir um instrumento, precisará justificar esse desenvolvimento e examinar suas propriedades. O presente trabalho não oferece pontos de corte, classificações de professores ou parâmetros para ordenar estudantes pelo grau de participação que manifestam.

A qualidade da argumentação depende ainda de enfrentar casos que tensionam a tese. Uma exposição docente pode ampliar a compreensão mesmo com poucas falas dos estudantes; uma roda com intensa circulação da palavra pode permanecer distante do conteúdo. Essas possibilidades impedem utilizar a quantidade de interação como explicação suficiente. O argumento precisa examinar a função das intervenções, o acesso aos recursos e as oportunidades posteriores de utilização do conhecimento. A escuta mantém sua relevância por permitir compreender respostas e

revisar decisões, dentro de um trabalho de ensino que também inclui apresentação sistemática de conceitos, prática orientada e avaliação de aprendizagens.

11.5. Sustentabilidade Institucional e Alcance da Participação

A continuidade de uma proposta depende das condições que permitem realizá-la sem exigir disponibilidade ilimitada dos profissionais. Uma rotina de escuta precisa caber no tempo de planejamento, na condução das atividades e no acompanhamento das produções. Isso envolve selecionar focos e utilizar evidências já presentes no trabalho. O professor não consegue interpretar detalhadamente todas as manifestações em toda aula. A alternância de observações e a definição de prioridades podem apoiar decisões, desde que mantenham oportunidades de participação e revisão para os diferentes estudantes. A limitação de tempo deve ser reconhecida como condição de organização, evitando promessas que a prática não consegue sustentar.

A instituição pode reduzir ou ampliar essa viabilidade. Reuniões com finalidade clara, acesso a materiais e colaboração para organizar apoios ajudam a enfrentar problemas que excedem uma turma. Exigências simultâneas de registros extensos e mudanças frequentes de prioridade podem dificultar a continuidade. O ensaio não mede esses efeitos, mas identifica sua pertinência para o desenho de investigações e propostas de formação. A análise precisa perguntar que condições são necessárias para que uma informação recebida possa ser examinada e transformada em ação. Solicitar que o professor escute sem oferecer meios de resposta limita o alcance da recomendação pedagógica.

A responsabilidade deve acompanhar a autonomia disponível. O docente pode modificar uma pergunta e reorganizar uma sequência, enquanto a aquisição de um recurso ou a definição de tempos de apoio pode depender de outras instâncias. A escuta torna a demanda mais precisa, mas não transfere ao professor o controle sobre todas as condições. A gestão precisa identificar quem pode agir e comunicar os encaminhamentos. Uma resposta institucional responsável informa o que será feito, em que condições e como a questão será retomada. Quando uma solicitação permanece sem solução, seu registro deve apoiar a continuidade da análise e não funcionar como encerramento aparente da participação.

O alcance da influência discente precisa ser delimitado em cada situação. Escolher uma forma de apresentação, propor uma pergunta e participar de uma decisão sobre convivência envolvem graus diferentes de responsabilidade. A escola não pode prometer decisão compartilhada quando pretende apenas recolher preferências. Também não precisa submeter todos os conteúdos e cuidados à negociação. A clareza sobre o que está aberto à consideração permite examinar se a participação foi respeitada nos termos apresentados. As razões de uma decisão precisam ser acessíveis, mantendo a possibilidade de questionamento e revisão quando surgirem informações pertinentes ou quando as condições se modificarem.

A avaliação institucional da proposta pode começar por problemas delimitados, sem criar uma obrigação documental paralela para cada aula. A equipe pode examinar se determinados apoios estão disponíveis, se uma forma de devolutiva é compreendida e se encaminhamentos recorrentes encontram resposta. Esses focos dizem respeito às condições organizadas, evitando responsabilizar

estudantes pela ausência de participação em atividades inacessíveis. O acompanhamento precisa incluir os profissionais que realizam o trabalho e, por meios adequados, os estudantes afetados. As informações obtidas podem orientar mudanças específicas. Seu uso exige preservar a distinção entre conhecer uma dificuldade e possuir evidência suficiente para explicar todas as suas causas.

A sustentabilidade envolve reconhecer quando uma proposta precisa ser simplificada ou reorganizada. Um roteiro pode ajudar uma equipe e exigir adaptações em outra, conforme os conteúdos, os apoios e os tempos disponíveis. Preservar o sentido da escuta não exige conservar todos os procedimentos sugeridos. Exige manter a relação entre possibilidade de manifestação, tratamento da contribuição e responsabilidade pelo ensino. Essa relação oferece um critério para selecionar o que pode permanecer e o que precisa mudar. O ensaio mantém aberta a investigação de alternativas institucionais que ampliem a participação e a aprendizagem com condições de trabalho reconhecidas e responsabilidades claramente distribuídas.

12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo analisou as relações entre escuta pedagógica, valorização dos saberes dos educandos e mediação docente a partir de um ensaio bibliográfico e documental orientado pelo pensamento de Paulo Freire. A pergunta sobre quem tem voz na sala de aula permitiu examinar o acesso à expressão e o tratamento dado às contribuições. O argumento desenvolvido sustenta que a participação precisa ser considerada em suas condições e consequências: a manifestação do estudante deve encontrar

compreensão, elaboração intelectual e uma resposta pedagógica reconhecível.

A valorização dos saberes exige investigar suas relações com o objeto de estudo e oferecer acesso a novos repertórios. O ensino mantém a responsabilidade de apresentar conhecimentos, explicitar critérios e acompanhar aprendizagens. A mediação docente organiza a passagem entre as contribuições iniciais e formas mais elaboradas de compreensão, com apoios acessíveis. O desacordo, a correção e a exposição de um conceito podem integrar esse percurso quando preservam a dignidade dos sujeitos e tornam compreensíveis as razões da intervenção.

O ciclo proposto articula delimitação do objeto, acolhimento, problematização, estudo, devolutiva e revisão. Sua contribuição é apresentar relações examináveis entre escuta e decisões de ensino. As situações hipotéticas e os quadros oferecem referências para análise e planejamento, sem constituir um instrumento validado ou uma garantia de eficácia. A investigação de suas possibilidades depende de trabalhos empíricos que acompanhem interações, produções e condições de implementação em contextos definidos.

A resposta à questão do título depende de observar quem consegue participar e o que acontece com sua contribuição. A democratização da relação educativa requer oportunidades acessíveis, critérios de reconhecimento e compromisso com a aprendizagem de todos. Quando a escuta participa do planejamento e da revisão do ensino, a palavra do estudante pode revelar dúvidas, oferecer interpretações e provocar novas decisões. A responsabilidade docente consiste em trabalhar com essas contribuições e ampliar as condições para que

os educandos compreendam e interroguem o mundo em que vivem.

Declaração de uso de inteligência artificial

Na preparação desta versão do manuscrito, utilizou-se o ChatGPT, da OpenAI, para apoio à organização do argumento, ao levantamento inicial de referências, à redação e à revisão linguística e de formatação. A ferramenta não integra a autoria nem é utilizada como fonte de autoridade científica. Não foram produzidos dados empíricos, entrevistas ou depoimentos. A aprovação da versão final e a responsabilidade pelo conteúdo e pelas referências cabem aos autores humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998. DOI: https://doi.org/10.1080/0969595980050102.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-publicacaooriginal-147468-pl.html. Acesso em: 29 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 29 out. 2026.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf. Acesso em: 29 out. 2026.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em: https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/paulo-freire/a-importancia-do-ato-de-ler.pdf. Acesso em: 29 out. 2026.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. Disponível em: https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/paulo-freire/extensao-ou-comunicacao.pdf. Acesso em: 29 out. 2026.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Disponível em: https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/paulo-freire/pedagogia-da-autonomia.pdf. Acesso em: 29 out. 2026.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Reimpressão de 1997. Disponível em: https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/10.-Pedagogia-da-Esperan%C3%A7a.pdf. Acesso em: 29 out. 2026.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Reimpressão de 1994. Disponível em:

https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/paulo-freire/pedagogia-do-oprimido.pdf. Acesso em: 29 out. 2026.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016.

GONÇALVES, Valdirene Luiz; FREIRE, Sandra Ferraz de Castillo Dourado. A prática educativa dialógica: um panorama retratado em pesquisas no Brasil. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. 27, n. 52, p. 1-27, 2024. DOI: https://doi.org/10.36704/eef.v27i52.7932.

HENNESSY, Sara; KERSHNER, Ruth; CALCAGNI, Elisa; AHMED, Farah. Supporting practitioner-led inquiry into classroom dialogue with a research-informed professional learning resource: a design-based approach. *Review of Education*, v. 9, n. 3, e3269, 2021. DOI: https://doi.org/10.1002/rev3.3269.

HOWE, Christine; HENNESSY, Sara; MERCER, Neil; VRIKKI, Maria; WHEATLEY, Lisa. Teacher-student dialogue during classroom teaching: does it really impact on student outcomes? *Journal of the Learning Sciences*, v. 28, n. 4-5, p. 462-512, 2019. DOI: https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1573730.

LUNDY, Laura. 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, v. 33, n. 6, p. 927-942, 2007. DOI: https://doi.org/10.1080/01411920701657033.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio-teórico? *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 320-332, 2011.

DOI: https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000200010.

MOLL, Luis C.; AMANTI, Cathy; NEFF, Deborah; GONZALEZ, Norma. Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, v. 31, n. 2, p. 132-141, 1992. DOI: https://doi.org/10.1080/00405849209543534.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Nova York: ONU, 1989. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca. Acesso em: 29 out. 2026.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004.

SILVA, Marta Regina Paulo da; DONATO, Tatiana Baptista; LACERDA, Fernanda Dantas; PINTO, Andréia Priscila. A escuta na educação infantil: um diálogo com Paulo Freire e Loris Malaguzzi. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 48, n. 2, p. 488-503, 2023. DOI: https://doi.org/10.5216/ia.v48i2.75007.

---

[1] E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[2] Especialista em Gestão e Supervisão Escolar - FACEC - Faculdade de Ciências e Educação do Caparaó. Especialista em Educação de Jovens, Adultos e Idosos - Universidade Estadual do Maranhão. Diretor Titular da Rede Municipal de Ensino do Município de Timon - MA em regime de seletivo. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[3] Doutor em Desenvolvimento e Meio Ambiente (Universidade Federal do Piauí - UFPI). Mestre em Biodiversidade, Ambiente e Saúde (UEMA). Graduado em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas (UFPI) e Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Cidade Verde (UNICV). Especialista em Biodiversidade e Conservação (UESPI). Especialista em Gestão e Educação Ambiental (UESPI). Especialista em Gestão, Supervisão e Docência do Ensino Superior (FAEME). É Professor do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus Coelho Neto. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3858-3059. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8479768402300921

[4] Formada em Pedagogia pela UESPI e pós-graduação, Alfabetização e Letramento e AEE. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[5] Licenciada em Pedagogia. Pós-graduação: Psicopedagogia e AEE. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[6] E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[7] E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[8] E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[9] E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[10] Licenciatura Plena em Pedagogia. Pós-graduação em Gestão e Supervisão com Docência no Ensino Superior. Pós-graduação em

Atendimento Educacional Especializado (AEE). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[11] Graduação em Licenciatura em Letras Língua Portuguesa Língua Inglesa e Literaturas. Pós-graduação em Metodologias da Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Graduação Bacharelado em Administração. Pós-graduada em Psicologia Organizacional. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[12] Licenciada em Pedagogia. Pós-graduação: Educação Infantil, Alfabetização e Letramento. Atendimento Educacional Especializado. Neuropsicopedagogia e Problemas de Aprendizagem. Matemática na Educação Infantil e Séries Iniciais. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[13] Pós-graduada em Educação Infantil, AEE e Docência do Ensino Superior. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[14] Licenciada em Letras Inglês. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[15] Licenciatura em Pedagogia. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[16] Letras Portuguesas e Literatura Brasileira. Especialista em Literatura e Ensino. Especialista em AEE. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[17] E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[18] Licenciatura em Pedagogia. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[19] Bacharel e Licenciada em Educação Física (Universidade Estácio de Sá). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[20] Licenciatura Plena em Pedagogia. Instituição: Instituto de Ensino Superior Múltiplo – IESM. Licenciatura Plena em Geografia. Instituição: UEMA. Pós-graduação – Lato Sensu em Libras e Braile com Docência. Instituição: Facei Faculdade Einstein. Pós-graduação - Psicopedagogia Clínica e Institucional. Instituição: Faculdade Entre Rios do Piauí - FAERPI. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[21] Professora da Educação Básica. Graduada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[22] Licenciada Plena em Pedagogia. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[23] Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí e professora da rede municipal de Teresina há quatro anos.

[24] E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[25] Pedagogia. Faculdade de Ensino Superior do Piauí – FAESPI. Atendimento Educacional Escolar (AEE). Faculdade FAEL. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[26] Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (2006). Psicopedagoga Clínica e Institucional e atualmente é professora substituto do Governo do Piauí e supervisor da Prefeitura Municipal de Timon. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[27] Formada em Licenciatura em Letras e Literatura, na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Especialização em Docência do Ensino Superior – FAEME. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail