

RESPEITO ALEGRIA TEMO AJUDA
 APRENDER PAZ CORAEM FORÇA GARINHO
 VOAR O MUNDO



Universidade Federal da Bahia
 Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação Currículo,
 Linguagens e Inovações Pedagógicas
 Mestrado Profissional em Educação



MAIZA MACIEL CHAVES

A ESCUTA DE CRIANÇAS E SEUS POSSÍVEIS
 ECOS NA PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR
 DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA INSTITUIÇÃO
 PÚBLICA DE SALVADOR-BA



Salvador
 2025

MAIZA MACIEL CHAVES

**A ESCUTA DE CRIANÇAS E SEUS POSSÍVEIS ECOS NA
PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR DA EDUCAÇÃO
INFANTIL DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE SALVADOR-BA**

Projeto de Intervenção apresentado ao Programa de Pós-Graduação Currículo, Linguagens e Inovações pedagógicas, curso de Mestrado Profissional em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção de grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Marlene Oliveira dos Santos

Linha de Pesquisa: Currículo, Ensino e Formação de Profissionais da Educação

Salvador
2025

MAIZA MACIEL CHAVES

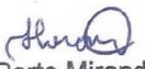
**A ESCUTA DE CRIANÇAS E SEUS POSSÍVEIS ECOS NA
PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR DA EDUCAÇÃO
INFANTIL DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE SALVADOR-BA**

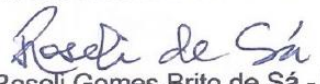
Projeto de Intervenção apresentado ao Programa de Pós-Graduação Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, curso de Mestrado Profissional em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção de grau de Mestre em Educação.

Salvador, 13 de março de 2025.

Banca Avaliadora:


Marlene de Oliveira dos Santos - Orientadora
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade Federal da Bahia


Helga Porto Miranda - Membro Externo
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP
Programa de Pós-Graduação MPEJA e MPGE/UNEB - Professora
Universidade Estadual da Bahia


Maria Roseli Gomes Brito de Sá - Membro Interno
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

Chaves, Maiza Maciel.

A escuta de crianças e seus possíveis ecos na proposta pedagógica e curricular da Educação infantil de uma instituição pública de Salvador - BA [recurso eletrônico] / Maiza Maciel Chaves. - Dados eletrônicos. - 2025.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marlene Oliveira dos Santos.

Projeto de intervenção (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal da Bahia.

Faculdade de Educação, Salvador, 2025.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação infantil. 2. Criança. 3. Escuta. 4. Currículo. 5. Participação. I. Santos, Marlene Oliveira dos. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós- Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. III. Título.

CDD - 372.21 ed.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, de forma muito carinhosa, a TODAS as crianças que fazem parte do meu caminhar. Cada uma que passou me constitui hoje, e quem virá, me constituirá no amanhã. Falando de criança, dedico também a todos os adultos que fizeram da minha infância um tempo especial, pois a criança que fui sustenta meu hoje adulto de forma muito especial, assim como canta Milton Nascimento.

Bola de meia, bola de gude

Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão

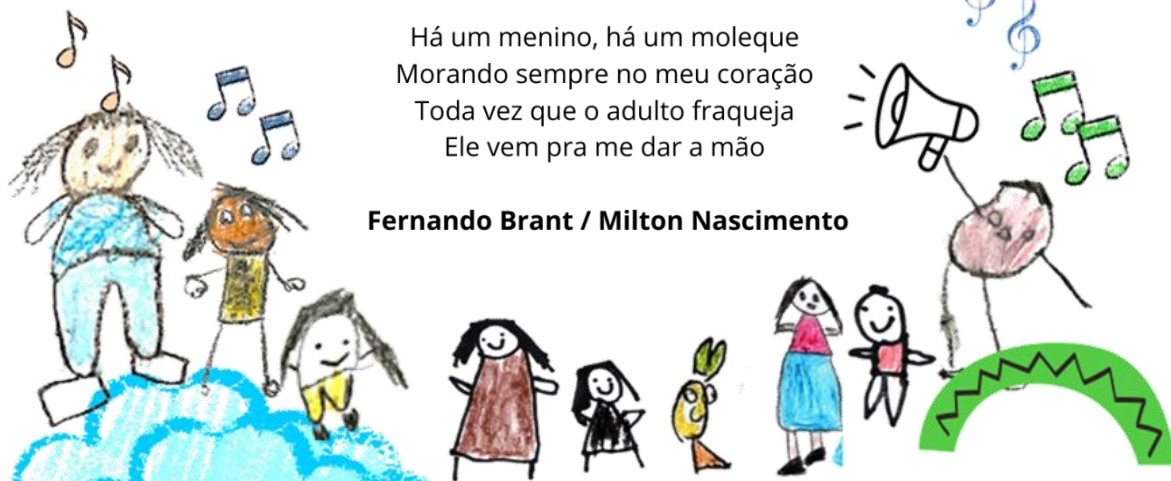
Há um passado no meu presente
Um Sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra
O menino me dá a mão

E me fala de coisas bonitas
Que eu acredito que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito
Caráter, bondade, alegria e amor
Pois não posso, não devo, não quero
Viver como toda essa gente insiste em viver
E não posso aceitar sossegado
Qualquer sacanagem ser coisa normal

Bola de meia, bola de gude
O solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança
O menino me dá a mão

Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto fraqueja
Ele vem pra me dar a mão

Fernando Brant / Milton Nascimento



AGRADECIMENTOS

*“Todas as palavras que guardei no sentimento
Todo pensamento meu em lhe dizer [...]” (Wenceslau, 2024).*

Há muitos dias venho pensando o que escrever nesta folha, uma escrita que desperta sentimentos e desafios... Desafio de ter a inspiração, de conseguir dizer o que sinto e de não esquecer de ninguém... acho que não consigo...

Então, começo agradecendo a meus pais, que sempre me apoiaram e me encorajaram a seguir em busca dos meus sonhos com a segurança que estavam sempre por perto! Junto a eles, tem meu irmão Guilherme, que me presenteou com dois grandes amores, Victoria e Guigui, meus tios e primos, Raimunda, tia Risoleta, Claudinha...

*“[...] Minha alegria, minha folha pelo vento
É só mais um jeito de lembrar você [...]” (Wenceslau, 2024).*

Agradeço a todas as crianças da minha vida, e em especial as que embarcaram comigo na aventura da pesquisa...

E na sequência, agradeço aos meus que não estão mais por aqui fisicamente, mas estão sempre por perto a me iluminar. Em especial; meus avós; Minha Chica, meu amigo Assis; e minha tia Carmen, a pessoa que conhecia minha alma, que nutriu e protegeu meu ser, que é minha maior saudade e maior certeza, e que deixou comigo suas maiores riquezas, Carol, Henrique e minha tia Silvia.

*“[...] São nossas estrelas que reluzem pelo céu
E tudo que ilumina tem amor
Me dá tua mão, pois sozinha no caminho a vida é triste
Seja o que for, todo bem é uma flor que sempre existe [...]” (Wenceslau,
2024).*

Meus amigos, escolhas que faço cotidianamente para vida. São muitos (Graças a Deus) amo cada um. Todos, sem exceção, são presentes que recebi ao longo da vida...

*“[...] Deixa estar, onde o coração quiser fazer abrigo
Vem comigo, caminhar [...]” (Wenceslau, 2024).*

Os professores do MPED, por cada ensinamento e por se fazerem inspiração. A Pedro, por tanta entrega e escuta; aos colegas de turma, e em especial a Eunice Uzeda; Rosângela Cerqueira e Bárbara Figueredo, pelo encontro especial que nos uniu; e a Elienai Barreto, por compartilhar de perto essa jornada com tanto afeto, troca, escuta e cumplicidade.

“[...] Por todas as coisas que pede sentido e paz [...]” (Wenceslau, 2024).

À Lua Nova Escola e Centro de Estudos por meu início formativo, às demais escolas que passei e ao Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Tertuliano de Góes, por fazer parte de mim, e à comunidade do Alto das Pombas, por ser inspiração!

*“[...] Quanto ma-a-a-a-a-a-a-a-a-ais
Quanto ma-a-a-a-a-a-a-a-a-ais [...]” (Wenceslau, 2024).*

Ao GEPEICI, *meu* grupo de pesquisa, onde encontro amigos, e com muita troca, segurança e afeto, nos fortalecemos e nos sustentamos até pelas madrugadas. Não é, Vigna Soraia, Maria Patrícia Figueiredo, Rafaela Bacelar, Laís Albuquerque? *Ninguém solta a mão de ninguém.*

*“[...] Minha chuva fina, todo sonho de menina
Tudo que eu guardei pra poder lhe falar [...]” (Wenceslau, 2024).*

Um especial agradecimento a Nanci Franco, pela amizade, pelo incentivo e por acreditar em mim e na minha prática docente com tanta certeza.

*“[...] Pelo arco íris todo pingo de neblina
É só mais um jeito meu de te lembrar [...]” (Wenceslau, 2024).*

E por fim, a minha querida Orientadora, Marlene Oliveira dos Santos, que com tanto afeto, cuidado, generosidade, tranquilidade e paciência vem me conduzindo nesta

jornada: sem você não seria possível! OBRIGADAAAAA POR TUDO E POR TANTOOO!

Essa música inteira é para você! GRATIDÃO!

Quanto Mais
(Flávia Wenceslau)

Todas as palavras que guardei no sentimento
Todo pensamento meu de lhe dizer
Minha alegria, minha folha pelo vento
É só mais um jeito de lembrar você
São nossas estrelas que reluzem pelo céu
E tudo que ilumina tem amor
Me dá tua mão, pois sozinha no caminho a vida é triste
Seja o que for, todo bem é uma flor que sempre existe

Deixa estar, onde o coração quiser fazer abrigo
Vem comigo, caminhar
Por todas as coisas que pede sentido e paz
Quanto ma-a-a-a-a-a-a-a-ais
Quanto ma-a-a-a-a-a-a-a-ais

Minha chuva fina, todo sonho de menina
Tudo que eu guardei pra poder lhe falar
Pelo arco íris todo pingo de neblina
É só mais um jeito meu de te lembrar
São nossas estrelas que reluzem pelo céu
E tudo que ilumina tem amor
Me dá tua mão, pois sozinha no caminho a vida é triste
Seja o que for, todo bem é uma flor que sempre existe

Deixa estar, onde o coração quiser fazer abrigo
Vem comigo, caminhar
Por todas as coisas que pede sentido e paz
Quanto ma-a-a-a-a-a-a-a-ais
Quanto ma-a-a-a-a-a-a-a-ais



“[...] o mundo se torna melhor quando a criança é escutada (Santos, 2022, p. 90).

“Eu fico com a pureza da resposta das crianças
É a vida, é bonita e é bonita
Viver e não ter a vergonha de ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser um eterno aprendiz ...”
(Gonzaguinha, 1982).

CHAVES, Maiza Maciel. ***A escuta de crianças e seus possíveis ecos na proposta pedagógica e curricular da Educação Infantil de uma instituição pública de Salvador – BA.*** Orientadora Dr^a Marlene Oliveira dos Santos. 2025. 275 fls. Projeto de Intervenção (Mestrado Profissional em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2025.

RESUMO

Este Projeto de Intervenção, intitulado *A escuta de crianças e seus possíveis ecos na proposta pedagógica e curricular da Educação Infantil de uma instituição pública de Salvador - BA*, foi elaborado como trabalho de conclusão de curso do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia. Seguindo pressupostos das pedagogias participativas (Gandini, 2016; Oliveira-Formosinho, 2007; Ribeiro, 2022; Rinaldi, 2014), entendendo a escuta como direito e como ato político-pedagógico (Freire, 2022; Santos, 2022), e a criança como cidadã de direitos, ativa, e produtora de cultura (Corsaro, 2011), a pesquisa buscou escutar crianças para compreender suas percepções sobre a escola e a escuta nesse ambiente, analisando como suas vozes podem produzir repercussões na proposta pedagógica e curricular de uma instituição pública de Educação infantil. Para atingir esse objetivo, foi realizada uma pesquisa participante, de natureza interventiva e abordagem qualitativa. A partir de metodologia própria, inspirada nos valores Afro-brasileiros (Trindade, 2005; 2010), a pesquisadora desenvolveu *cirandas investigativas*, que tiveram como principais instrumentos metodológicos a roda de conversa e o desenho. Participaram da pesquisa 41 crianças matriculadas na pré-escola de uma instituição pública de Educação Infantil em Salvador - BA. Ao longo do percurso investigativo, em encontros coletivos e individuais, as crianças falaram e fizeram desenhos demonstrando suas percepções sobre a escola, as experiências que desejam vivenciar e como percebem a escuta nesse espaço. A análise dos dados revelou que as crianças possuem opiniões claras sobre a escola que têm e a escola que desejam, pois suas narrativas abordaram aspectos diversos quanto ao funcionamento dos espaços escolares. Ao falarem sobre a escola que desejam e como compreendem a escuta nesse espaço, as crianças versaram sobre materialidade, infraestrutura, currículo, relações e experiências, expressando desejos, sentimentos e ideias de forma consciente e com criticidade. Suas narrativas revelaram a necessidade de que as propostas pedagógicas e curriculares sejam dinâmicas, diversas, versáteis, dialógicas e participativas para oportunizar experiências contextualizadas e realmente significativas em um ambiente lúdico, seguro e afetivo. Conclui-se que é importante considerar a escuta como um direito, mas também como forma de acolher e como um ato político-pedagógico de grande relevância para promover e garantir a participação ativa das crianças no mundo, também na construção de um ambiente escolar mais acolhedor e significativo, ressaltando que as vozes infantis podem e devem gerar ecos que reverberam na proposta pedagógica e curricular, promovendo mudanças e melhorias na qualidade da Educação Infantil.

Palavras-chave: Criança. Escuta. Currículo. Participação. Educação Infantil.

CHAVES, Maiza Maciel Chaves. ***Listening to children and their possible echoes in pedagogical and curricular proposal of early childhood education in a public institution in Salvador - BA***. Advisor: Dr. Marlene Oliveira dos Santos. 2025. 275 pages. Intervention Project (Professional Master's Degree in Education) - Postgraduate Program in Curriculum, Languages and Pedagogical Innovations, Faculty of Education. Federal University of Bahia, Salvador, 2025.

ABSTRACT

This Intervention Project, entitled *Listening to children and its possible echoes in pedagogical and curricular proposal of early childhood education at a public institution in Salvador – BA*, was prepared as a final course work for the Professional Master's Degree in Education at Federal University of Bahia. Following the assumptions of participatory pedagogies (Gandini, 2016; Oliveira-Formosinho, 2007; Ribeiro, 2022; Rinaldi, 2014), understanding listening as a right and as a political pedagogical act (Freire, 2022; Santos, 2022), and the child as an active citizen with rights and a producer of culture (Corsaro, 2011), the research sought to listen to children to understand their perceptions about school and listening in this environment, analyzing how their voices can produce repercussions on pedagogical and curricular proposal of a public early childhood education institution. Thereunto, a participatory research study was conducted with interventional nature and a qualitative approach. Using her own methodology and inspired by Afro-Brazilian values (Trindade, 2005; 2010), the researcher developed *investigative circles* whose main methodological instruments were conversation circles and drawing. The research involved 41 children enrolled in a preschool at a public early childhood education institution in Salvador, Bahia. Throughout the investigative process, in collective and individual meetings, children spoke and drew pictures demonstrating their perceptions about the school, the experiences they want to have, and how they perceive listening in this space. Data analyses revealed that children have clear opinions about the school they have and the one they want, as their narratives addressed different aspects regarding the school spaces functioning. When talking about the school they want and how they understand listening in this space, children have discussed materiality, infrastructure, curriculum, relationships and experiences, expressing desires, feelings, and ideas consciously and critically. Their narratives revealed the need for pedagogical and curricular proposals to be dynamic, diverse, versatile, dialogic and participatory to provide contextualized and truly meaningful experiences in a playful, safe and affectionate environment. It is concluded that it is important to consider listening as a right, but also as a way of welcoming and as a political pedagogical act of great relevance to promote and guarantee the active participation of children in the world, and also in the construction of a more welcoming and meaningful school environment, emphasizing that children's voices can and should generate *echoes* that reverberate in pedagogical and curricular proposal, promoting changes and improvements in the quality of early childhood education.

Keywords: Child. Listening. Curriculum. Participation. Early Childhood Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa da localização da Barra e arredores, onde se pode visualizar o Alto das Pombas e o Calabar	58
Figura 2 – Imagem aérea do Alto das Pombas, modificada pela pesquisadora para sinalizar a localização das escolas públicas do bairro	62
Figura 3 - Imagens da reunião de planejamento estratégico do Grumap – Momento de sensibilização e convite da comunidade para o momento de partilha	66
Figura 4 - Imagem do convite virtual para o momento de partilha no CMEI	67
Figura 5 - Imagens do momento da partilha no CMEI Tertuliano de Góes	68
Figura 6 – Capa do livro CMEI Tertuliano de Góes: por uma educação que escute as crianças, e as crianças interagindo com o livro	69
Figura 7 - Momentos de partilha com as crianças - Leitura da história	70
Figura 8 - Crianças produzindo o autorretrato/assentimento	71
Figura 9 – Imagem dos adesivos produzidos a partir dos autorretratos	72
Figura 10 - Valores Civilizatórios Afro-brasileiros	75
Figura 11 – A roda como instrumento metodológico da pesquisa	75
Figura 12 – Desenho do percurso metodológico da pesquisa e os instrumentos utilizados	78
Figura 13 – Modelo da ficha de registros de participação	82
Figura 14 – Capa do Álbum de figurinhas Assentimentos diários das crianças e página do álbum com os assentimentos da primeira Ciranda Investigativa	83
Figura 15 – Autorretrato dos participantes da pesquisa com nome fictício e idade ..	86
Figura 16 – Representações das cirandas investigativas	93
Figura 17 - Cenas das cirandas investigativas	94
Figura 18 – Momentos das cirandinhas investigativas	96
Figura 19 – Momentos dos duetos	98
Figura 20 - Envelope plástico com o TCLE enviado para assinatura dos responsáveis	105
Figura 21 – Cópia do TCLE com agradecimento	105
Figura 22 - Momentos de assentimento	107
Figura 23 - “A escola deveria ter mais fantasias”	134
Figura 24 – “Sala grande com muitos brinquedos”	134
Figura 25 - Sala com brinquedos bonitos, ar-condicionado e ventilador de teto	146

Figura 26 - Crianças pintando as paredes da escola	148
Figura 27 - O brincar – Parque.....	152
Figura 28 - O brincar – Futebol.....	152
Figura 29 - Mapa conceitual da relação entre as experiências e aprendizagens desejadas pelas crianças e documentos orientadores da Educação Infantil do Brasil	160
Figura 30 - Desenho feito por Elza	163
Figura 31 - Mapa conceitual sobre a importância da escuta na percepção das crianças	178
Figura 32 - Projeto de Extensão FALAAA CRIANÇA! - O percurso para chegar à proposta	199
Figura 33 - Caminho do projeto de pesquisa à produção técnica-tecnológica	199
Figura 34 - A proposta do projeto FALAAA CRIANÇA!	202
Figura 35 - Esboço da estrutura planejada para o funcionamento do projeto	206
Figura 36 - Imagens da tela Pensando as crianças como nuvens. Até onde as nuvens podem chegar, chover e florescer?, em diferentes eventos	211
Figura 37 - Papéis coloridos com as respostas coladas na tela	211
Figura 38 - Imagem de 2 pessoas respondendo à pergunta da tela Pensando as crianças como nuvens, até onde elas poderiam chegar, chover e florescer e suas respostas.....	212
Figura 39 - Planejamento com as escolhas das canções para a apresentação da orquestra Falaaa Criança!	216

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Relação entre o indicador cor/raça do responsável do domicílio e o IQUASalvador, segundo proporção de domicílios, 2018-2020 (N = 15.260).....	60
Quadro 1 – Bairros de Salvador segundo as classes de qualidade do QUALISalvador, 018-2020 (N= 160).....	59
Quadro 2 – Tipos e quantidade de encontros com número de participantes	91
Quadro 3 – Quantidade de crianças matriculadas e que participaram da investigação com informações específicas referentes aos consentimentos e assentimentos	92
Quadro 4 - Quantidade de participantes e tempo de duração das cirandinhas investigativas do movimento 2	95
Quadro 5 - Quantidade de participantes e tempo de duração das cirandinhas investigativas do movimento 3	95
Quadro 6 – Registro quantitativo da participação das crianças nas cirandinhas e nos duetos	97
Quadro 7 – Quantidade de crianças participantes em cada movimento da pesquisa	101
Quadro 8 - Relação entre a porcentagem de participação geral na pesquisa e a quantidade de encontros.....	101
Quadro 9 - Relação quantitativa de participação conjunta nas cirandas e nos duetos	101
Quadro 10 – Legenda criada para categorizar trechos das transcrições	114
Quadro 11 - Principais temas que emergiram nas Cirandas investigativas (Movimento 1 da pesquisa).....	133
Quadro 12 - Principais temas que emergiram nas Cirandinhas investigativas (Movimento 2 da pesquisa)	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ASG	Auxiliar de Serviços Gerais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCMEI	Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
ERÊ	Grupo de Estudos e Pesquisas ERÊ- Relações Raciais na Educação Infantil
FACED	Faculdade de Educação
GEPEICI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias
GRUMAP	Grupo de Mulheres do Alto das Pombas
MEC	Ministério da Educação
MPED	Mestrado Profissional em Educação
PNAE	Plano Nacional de Alimentação Escolar
PPGCLIP	Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas
PI	Projeto de Intervenção
PPP	Projeto Político Pedagógico
PTT	Produção Técnico -Tecnológica
RCMEI	Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1 ACORDES INICIAIS - ACHO QUE OUÇO ALGUMA COISA! - INTRODUÇÃO...	19
2 ACORDES QUE SINTONIZAM O SOM DA ORQUESTRA - CRIANÇAS, ESCUTA, DOCÊNCIA E CURRÍCULO	31
2.1 “QUE CANTO MAIS LINDO!” DE QUEM SÃO AS VOZES QUE DERAM O TOM A ESTA ORQUESTRA? – REFLETINDO SOBRE CONCEPÇÕES DE CRIANÇA.....	32
2.2 OUVIR ALÉM... A ESCUTA E SUA DIVERSIDADE DE POSSIBILIDADES - CONCEPÇÕES DE ESCUTA	38
2.3 MÉTRICAS, ACORDES E POSSIBILIDADES DIVERSAS DE REGER A ORQUESTRA – DOCÊNCIA, ESCUTA E CURRÍCULO.....	43
3 QUEM FEZ PARTE DESSA RODA E COMO ELA GIROU? COMPASSO DE UM CIRANDAR INVESTIGATIVO: CAMINHOS E PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA..	54
3.1 DE ONDE VÊM E DE QUEM SÃO ESSAS VOZES QUE QUEREMOS QUE ECOEM PARA ALÉM DOS GIROS DESSA CIRANDA? – O ESPAÇO E O CAMPO	57
3.2 “ESSA CIRANDA NÃO É MINHA SÓ” - MOMENTOS DE PARTILHA.....	64
3.2.1 “Para se dançar ciranda, juntamos mãos com mãos” - sensibilização na comunidade	65
3.2.2 “Oh abre a roda tindolelê [...]” - A partilha na escola.....	66
3.2.3 “Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar...” - A partilha com as crianças e a confecção dos assentimentos	68
3.3 “É SOBRE SABER QUE EM ALGUM LUGAR ALGUÉM ZELA POR TI [...]” - O CONSENTIMENTO DOS RESPONSÁVEIS	73
3.4 O PLANEJAMENTO PENSADO PARA O ESPETÁCULO! – A INTENÇÃO METODOLÓGICA.....	74
3.5 A JUNÇÃO DE SONS E RITMOS NO PREPARO PARA O ESPETÁCULO, OS ACORDES PARA A ESCUTA INVESTIGATIVA - INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO	78

3.6 O ENSAIO GERAL: A ORQUESTRA, O GIRAR DAS CIRANDAS, SEUS PARTICIPANTES E RITMOS – OS ENCONTROS INVESTIGATIVOS	85
3.6.1 A formação da orquestra e seus instrumentistas	85
3.6.2 As audições – Encontros para a produção dos dados	90
3.6.3 Sobre a organização dos ensaios – agenda e critérios para a participação	98
3.7 “HÁ QUE SE CUIDAR DO BROTO PRA QUE A VIDA NOS DÊ FLOR E FRUTO [...]” – CUIDADOS ÉTICOS DURANTE O CIRANDAR DA ORQUESTRA.....	102
4 “PREPARE O SEU CORAÇÃO PARA AS COISAS QUE EU VOU CONTAR [...]” - OS DADOS PRODUZIDOS	111
4.1 O QUE É, O QUE É? - O QUE É ESCOLA NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS?	115
4.2 “ONTEM UM MENINO QUE BRINCAVA ME FALOU [...]” - A ESCOLA QUE AS CRIANÇAS DESEJAM.....	130
4.2.1 “Quero a utopia, quero tudo e mais...” – O que dizem as crianças sobre a escola idealizada por elas	132
4.3 “[...] MINHA QUESTÃO É MINHA VOZ QUE DIZ, MEU TOM É SÉRIO SE VOCÊ OLHAR [...]” - AS CONCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE ESCUTA E O QUE PENSAM SOBRE SEREM ESCUTADAS NO COTIDIANO DO ESPAÇO ESCOLAR	172
4.3.1 “Se seu ouvido fosse um microfone, ligado ao coração [...]” - A percepção das crianças sobre a escuta no cotidiano do CMEI	174
4.3.2 “Quando eu soltar a minha voz, por favor entenda [...]” - A importância da escuta na percepção das crianças	177
4.4 “[...] AINDA HÁ DE HAVER ESPERANÇA, EM CADA UM DE NÓS, ALGO DE UMA CRIANÇA [...]”- AS VOZES DAS CRIANÇAS E AS POSSÍVEIS REPERCUSSÕES NA PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR DO CMEI...	182
4.4.1 A escuta como princípio fundante de um currículo pensado pelas crianças	184
4.4.2 A escola como ambiente lúdico	186

5 “QUEM SABE FAZ A HORA, NÃO ESPERA ACONTECER [...]” - CONHECER, SENTIR, PENSAR E INTERVIR	192
5.1 O CONTEXTO SOCIAL, O CAMPO DA PESQUISA E A PROPOSTA INTERVENTIVA	193
5.2 VOZES QUE INSPIRAM UMA PRODUÇÃO TÉCNICA-TECNOLÓGICA.....	196
5.3 PROJETO <i>FALAAA CRIANÇA!</i> – UMA PROPOSTA DE CONTEXTOS INVESTIGATIVOS COM/PARA CRIANÇAS	198
5.3.1 <i>FALAAA CRIANÇA!</i> Uma proposta interventiva em forma de projeto de extensão.....	200
5.3.2 <i>FALAAA CRIANÇA!</i> - O desenho da proposta	202
5.3.3 <i>FALAAA CRIANÇA!</i> - Um breve esboço da estrutura planejada	203
5.4 CONCLUSÃO.....	207
6 “VAMOS PLANTAR SONHOS [...]” - CONSIDERAÇÕES SEM FIM	209
SINTONIAS SONORAS – AS REFERÊNCIAS	217
APÊNDICE A: PRODUÇÃO TÉCNICA-TECNOLÓGICA.....	234
APÊNDICE B - PLANEJAMENTO (ROTEIRO) DO MOMENTO DE PARTILHA COM OS ADULTOS DA COMUNIDADE ESCOLAR.....	255
APÊNDICE C - TEXTO <i>ATÉ ONDE AS NUVENS PODEM CHEGAR, CHOVER E FLORESCER?</i>.....	259
APÊNDICE D - REGISTROS DO MOMENTO DA PARTILHA NO CMEI TERTULIANO DE GÓES	260
APÊNDICE E - OFÍCIO ENCAMINHADO À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SOLICITANDO A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	261
APÊNDICE F – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	262
APÊNDICE G – CÓPIA COMPLETA DO LIVRO: CMEI TERTULIANO DE GÓES: POR UMA EDUCAÇÃO QUE ESCUTE AS CRIANÇAS.....	266
APÊNDICE H – TABELA COM DADOS GERAIS DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS ENCONTROS DA PESQUISA	270

ANEXO A - POEMA: O HOMEM DE ORELHA VERDE DE GIANNI RODARI	272
ANEXO B - CÓPIA DO E-MAIL ENCAMINHADO PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AUTORIZANDO A REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	273
ANEXO C – CÓPIA DO JORNAL DO GRUMAP DE MARÇO 2024	274



1 ACORDES INICIAIS – ACHO
QUE OUÇO ALGUMA COISA!



(INTRODUÇÃO)



1 ACORDES INICIAIS - ACHO QUE OUÇO ALGUMA COISA! - INTRODUÇÃO

Enquanto eu canto de algum lugar
 E você pára para me escutar
 Neste exato instante neste momento
 Há tanta coisa acontecendo no
 firmamento
 Estrelas surgindo
 Planetas doendo
 Cometas passeando
 Buracos negros engolindo
 O onde e o quando...
 Enquanto eu canto aqui de algum lugar
 E você pára para me escutar
 Neste espaço de tempo, neste segundo
 Há tanta coisa acontecendo pelo
 mundo...
 ... Enquanto você pára para me escutar
 minha voz
 Tudo acontece agora aqui dentro de nós.
 (Quintanilha, 2005)¹

Pensar na escuta e nas vozes das crianças me remete automaticamente a minha criança, a criança que fui e ora se ressaí no meu hoje adulto². Acho que ela é minha grande regente. Regente referindo-se ao ser professora, ao fazer profissional, mas sobretudo fazendo uma analogia direta àquela pessoa capaz de escutar e afinar entonações e sussurros de variados instrumentos, valorizando a voz de cada um deles em conjunto com a sua própria voz. Fazendo, portanto, ecoar as notas da singularidade, da curiosidade, da imaginação, das descobertas, dos sentimentos, dos desejos, dos saberes, assim como das incertezas e dos medos. Assim, tornando a escuta nessa regência condição para orientar uma *orquestra*, considerando e valorizando a multiplicidade de possibilidades presentes nas experiências subjetivas, nas trocas e construções junto aos músicos que a compõem.

Trazer a escuta de crianças como objeto de estudo me faz refletir sobre o lugar dela na minha infância. A escuta entoada por muitas e variadas canções tão presentes nos momentos em família e entre amigos, na radiola pequena que ficava sobre o meu comando e que me dava autonomia, responsabilidade e muita alegria, nos rádios, nas fitas k7 e nos vinis, que ora ecoava no silêncio das reflexões profundas das histórias da minha infância. Uma escuta frequente e inacabada, minha comigo mesma, que se mantém ecoando, pois como afirma Rinaldi (2016, p. 236), “[...] escutar a nós - escuta

¹ Música: Nada de Mais composta por Marcelo Quintanilha e gravada por ele em 2005 no álbum: Mosaico

² Partes referentes à experiência da pesquisadora foram grafadas em primeira pessoa.

interna - nos encoraja a ouvir os outros, mas por sua vez, é gerada quando os outros nos ouvem”. É como se a escuta interna fosse uma espécie de pilar que tem relação direta com a empatia presente na relação de troca que *as escutas* são capazes de estabelecer, tanto entre o eu quanto entre o nós. Friedmann (2013) parece coadunar com as ideias apresentadas por Rinaldi (2016). A autora afirma que

O primeiro passo para ouvir, olhar, ver e compreender começa com a possibilidade de um processo de autoconhecimento para ouvir e compreender as nossas próprias vozes, descobrir nossos canais expressivos e colocar ali nossas emoções e sentimentos (Friedmann, 2013, p.158).

A escuta da tagarelice, do cantar, do grito e do silêncio. A escuta das *artes*, do brincar, do brigar, da birra, das dúvidas, dos medos, dos silêncios, dos desejos, do não querer ou querer muito, dos afetos, das certezas e incertezas, das seguranças e inseguranças, das escolhas, das curiosidades, das vivências, das conquistas, das frustrações, dos projetos, dos sonhos e pesadelos, da vida, das crianças e suas infâncias.

Escutas, por vezes registradas em áudios cuidadosamente guardados em fitas K7 quando, aos 2 anos, já afirmava o repertório que queria ouvir e cantar, expressava sentimentos e comunicava experiências, ou que ficaram arquivados em memórias de adultos atentos, que com suas *verdes orelhas*³ me escutavam e depois reproduziam as vivências e conversas para que eu ouvisse, como histórias em um *play* afetivo e risonho, mas para além de outros ouvidos, escutando, interpretando, refletindo sobre a minha criança, ao mesmo tempo que contribuía na construção do meu eu. Fico ponderando sobre a escuta interna, minha comigo mesma, sempre muito ativa, em momentos diversos que até hoje me trazem pensamentos e recordações. Uma conversa íntima, com pensamentos solitários que aquarelavam por uma diversidade de assuntos, e que talvez, em alguns momentos, fossem como “[...] pegar carona em uma calda de cometa, ver a via láctea, estrada tão bonita [...] brincar de esconde-esconde numa nebulosa, voltar para casa neste lindo balão azul [...]” (Arantes, 1982)⁴.

Um pensar diverso que, como afirma Larrosa (2002, p. 21),

[...] não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver

³ Expressão retirada do poema *O homem da orelha verde*, de Gianni Rodari (1997) – Anexo A.

⁴ Versos da música *Lindo Balão Azul*, composta por Guilherme Arantes em 1982.

com as palavras. E portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos [...].

Hoje, no papel de professora de crianças pequenas, sou tomada por essa regência cotidianamente, fazendo-me refletir sobre a melhor maneira de harmonizar uma orquestra naturalmente *serelepe*, de forma a valorizar cada som, sejam eles agudos, graves, curtos, longos, coloridos, escuros, ou até que se façam presentes pelo silêncio, pelos gestos, olhares e traços. O que está por trás de cada um? Que valor é atribuído a eles? Quem determina quem tem mais prestígio ou se fará mais reconhecido?

Ao tentar responder essas indagações, observo que parece haver uma regra para definir tudo isso, uma espécie de determinação, de padrão a ser seguido para garantir uma qualidade estabelecida, desconsiderando as possibilidades criativas do regente junto aos seus instrumentistas. Nesse caso, os regentes não têm liberdade para criar parcerias e acordes coletivos, eles apenas podem reproduzir o que foi previamente determinado, e eventualmente ajustar o volume e a intensidade de cada instrumento para que não fiquem em descompasso com o planejado.

Partindo dessa analogia do professor enquanto regente de uma orquestra de muitos instrumentos e que ecoam de forma distintas, sempre me peguei a divagar nas vozes das crianças, especialmente no contexto escolar. Pensamento que ia longe, para além do prazer que a escuta de *boas* músicas pode proporcionar, mas sobretudo se elas seriam capazes de chegar a outros ouvidos, a forma como chegariam e se faria *alterações* neles e nos contextos em que ecoam. Pensamento que me inquieta e que se evidencia no cotidiano da minha atuação profissional, quando tenho buscado compreender o que as crianças pensam e dizem sobre a diversidade de assuntos que emergem de seus cotidianos.

Um exemplo dessa inquietação e de *escuta* foi uma investigação que realizei em 2013/2014, durante o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, intitulada *Universo infantil, escola e segurança pública: a representação da criança sobre a Corporação Policial*. A referida pesquisa, assim como esta que ora apresento, escutou crianças da Educação Infantil do Alto das Pombas⁵, bairro popular, reconhecido no contexto da

⁵ O Alto das Pombas é um bairro popular, circundado por áreas consideradas nobres, localizado na área central da cidade de Salvador - BA.

cidade de Salvador - BA pelo posicionamento político, crítico e autônomo que as representações sociais assumem na luta incessante pela melhoria na qualidade dos serviços ofertados, de forma impactar em uma melhor qualidade de vida das famílias que ali residem. A escuta ocorreu a partir de suas diversas linguagens para compreender/descrever a representação que tinham da Corporação Policial na época da implementação do policiamento comunitário no bairro, como uma nova estratégia de segurança pública na região.

O desejo de fazer essa pesquisa tornou-se evidente em uma tarde quando presenciei reações bem distintas de crianças diante da presença de policiais na instituição. Naquela tarde, uma criança não moradora da comunidade, ao entrar na sala da direção, passou ao lado de um policial, esbarrou nele, pediu desculpas e seguiu tranquilamente com o objetivo de conversar com a gestora. Uma segunda criança, moradora do bairro, teve a intenção de entrar no espaço para comunicar algo, mas recuou (andando de ré) quando avistou policiais dentro da sala da direção, local que as crianças costumavam adentrar sem impedimentos, com autonomia e tranquilidade. Ao observar aquelas cenas, me peguei pensando sobre as diferentes experiências vivenciadas pelas crianças a partir dos contextos sociais em que estão inseridas, e assim nasceu o desejo de investigar quais as representações que as crianças da comunidade tinham sobre o policial militar e a corporação policial frente à recente implementação de uma política pública de segurança no bairro em que viviam. O desejo transformou-se no problema da referida pesquisa.

Para compreender o problema identificado naquela época, escutar as crianças através de suas múltiplas linguagens foi a forma mais potente e rica que vislumbrei no contexto da pesquisa. Afinal, como afirma Macedo (2004, p. 81), “o sujeito é considerado um produtor de sentido, ele exprime nas suas representações o sentido que ele dá a sua experiência no mundo social”. Então, com esses pensamentos, tornou-se fundamental a escolha de uma metodologia que permitisse uma interação entre o contexto da pesquisa, os sujeitos e o pesquisador, a fim de compreender, interpretar e analisar a complexidade da realidade investigada e a relação estabelecida entre os sujeitos e o objeto de pesquisa. Dessa forma, enquanto pesquisadora, busquei construir instrumentos que respeitassem a capacidade de expressão das crianças nessa fase (4 e 5 anos), em que segundo os fundamentos na Epistemologia Genética, as crianças adquirem a função simbólica (Wadsworth, 1996).

Ainda no contexto da pesquisa supracitada, foram criados/utilizados

instrumentos com base nas condutas que sustentam essa função, o que não só respeitou a capacidade e a forma de expressão comuns à idade, como também não saíram do contexto de atividades comuns à rotina escolar das crianças. Os dados foram produzidos a partir de desenhos direcionados que trouxeram a expressão gráfica sobre o problema de pesquisa, brincadeiras (jogo simbólico) que estimularam as crianças a fazerem uma imitação diferida de policiais em trabalho, e conversas com perguntas semiestruturadas. Também foi utilizado o diário de campo com registros a respeito de eventos do bairro em que se fizeram presentes crianças e policiais durante festejos natalinos, além de falas espontâneas das crianças relativas ao tema policial em momentos diversos da rotina escolar. Uma escuta, portanto, ativa, que se evidenciou a partir da diversidade de formas de expressão das crianças.

Após essa experiência de pesquisa em que as vozes das crianças nas suas diversas formas de expressão produziram dados sobre suas representações, a escuta passou a ocupar lugar de maior relevância no meu dia a dia com as crianças, e no início do ano de 2020, com a pandemia da Covid-19, o processo de escuta amplificou-se e outras questões se evidenciaram. Afinal, o contexto pandêmico transformou o planeta, impôs modificações sanitárias, sociais e econômicas de forma abrupta, inesperada, além de acirrar e tornar mais evidente o abismo das desigualdades sociais presentes no mundo.

No contexto das incertezas da pandemia, o distanciamento social tornou-se uma realidade necessária e, com ele, pus-me a pensar na escola e nas crianças de 4 a 5 anos de idade da Educação Infantil com as quais eu trabalhava, suas expectativas e anseios quanto ao ano escolar que se iniciava naquele período em que as aulas, repentinamente, foram suspensas. O que estariam pensando naquele momento? Como estavam se sentindo? Estavam compreendendo a mudança na rotina e o que estava acontecendo no mundo? Alguém estava escutando suas dúvidas, anseios, desejos e o tudo mais que suas vozes pudessem ecoar? E a instituição escolar, funcionaria? Como funcionaria diante dessa nova e imposta realidade? Quais seriam as prioridades? Indagações que surgiram com a chegada repentina e impositiva de algo até então desconhecido, e que para mim, parecem se traduzir nos versos de Marisa Monte (2000), na canção *Gentileza*, quando ela diz: “[...] apagaram tudo, pintaram tudo de cinza. A palavra no muro ficou coberta de tinta. Apagaram tudo,

pintaram tudo de cinza, só ficou no muro tristeza e tinta fresca [...]”.⁶

As incertezas e dúvidas impostas pelo momento pareciam evidenciar a necessidade de uma reinvenção do espaço escolar. As práticas pedagógicas precisavam ser repensadas e reconstruídas para suprir as privações do momento, o que deveria ecoar, também, no currículo, visto que o mundo todo estava passando por transformações, e a educação não ficaria isenta das mudanças sanitárias, sociopolíticas e pedagógicas. Então, como considerar a prática pedagógica, observando as questões que levantei sobre as crianças, suas vivências, desejos e expectativas no contexto pandêmico?

Naquele momento, com plateias, regentes, músicos e instrumentos silenciosamente isolados, como o professor poderia/deveria correr *contra o tempo* para *reinventar* a prática pedagógica, observando as questões que levantei sobre as crianças, suas vivências, desejos e expectativas diante da ausência de orientações?

“[...] O que sou?
Onde vou?
Tudo em vão
Tempo de silêncio e solidão[...]”⁷
(Lee, 2003).

Para responder a essa e inúmeras outras questões, escutar se fez necessário e indispensável, uma vez que

Escuta é presença, vínculo, conexão, respeito. Mergulho no mundo do outro: não só em sua fala, mas no olhar, no gesto, no tom, nas emoções alheias que podem tocar. Escutar é estar plenamente presente. Acolher o momento do outro. Adentrar a paisagem do outro, conhecer e reconhecer o outro em sua singularidade, em seu momento e em seu tempo. Escutar é doar-se, entregar-se ao outro (Friedmann, 2020, p. 131).

Partindo desse conceito de escuta, ouvindo as crianças, sem censuras e com muito afeto, fui presenteada com diálogos, questionamentos, pedidos, declarações etc. nas semanas iniciais da pandemia. Falas ricas, subjetivas, repletas de sentimentos, anseios e poesia que demonstravam consciência sobre o mundo, suas necessidades, especificidades e potências. Assim, a ação pedagógica foi delineada, tomou direção, e com ela, cresceu em mim uma necessidade de pesquisar e ampliar meus conhecimentos sobre as *vozes* das crianças nos diversos contextos, e como

⁶ Versos da canção *Gentileza*, composta por Marisa Monte em 2000, após a artista se deparar com tintas cinzas apagando/cobrindo os escritos de paz e de amor que o profeta *Gentiliza* havia deixado registrado nas pilastras do viaduto do Caju, no Rio de Janeiro.

⁷ Versos da Música *Contra o tempo*, composta por Vander Lee e gravada por ele em 2003.

podemos, como profissionais da educação, utilizá-las como *horizonte pedagógico* para a construção da rotina escolar em que estão inseridas. Dessa forma, respeitando-as e valorizando-as como “[...] agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (Corsaro, 2011, p. 15).

Concepção de criança que dialoga com o Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Salvador - RCMEIS (Salvador, 2015a) que, como as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (Brasil, 2009a), apresenta a criança como sujeito de direitos, considerando-a um ser ativo, que produz cultura e constrói formas de interagir no mundo a partir das suas relações diárias.

O RCMEIS também aponta que as interações com o mundo

Acontecem por meio de brincadeiras, música, produções visuais, uso de tecnologias, danças, preparação e degustação de alimentos e exploração de diversos materiais produzidos pela cultura local e global. Estas vivências proporcionam às crianças a ampliação de seus repertórios e a construção do sentido sobre a cultura nas quais estão inseridas (Salvador, 2015a, p. 25).

Dessa maneira, as experiências vividas pela imposição do momento foram ricas, desafiadoras e em conjunto com meu percurso formativo, conduziram-me a muitas reflexões, ponderações relacionadas a minha prática e que se traduziram em perguntas, como: as vozes das crianças são valorizadas, de fato, do contexto escolar? Todas as crianças são ouvidas? O que fazemos com o que escutamos? O currículo praticado atende aos voos das crianças ou continuam presos em *grades*? Tais reflexões impulsionaram ainda mais a vontade de ampliar meus estudos sobre a escuta de crianças no contexto escolar e as possíveis repercussões de suas vozes no trabalho pedagógico e na proposta pedagógica e curricular da Educação Infantil. Portanto, tais pensamentos se transformaram no problema desta pesquisa participante (Faermann, 2014; Severino, 2013), de natureza interventiva⁸ e de abordagem qualitativa (Gatti, 2010; Bogdan; Biklen, 1994), vinculada ao Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP) - Mestrado Profissional em Educação (MPED), da Universidade Federal da Bahia (UFBA) - Faculdade de Educação (FACED), e ao Grupo de Estudos e Pesquisa em

⁸ A natureza interventiva é uma condição das pesquisas a serem realizadas no MPED conforme a Proposta Curricular do PPGCLIP-MPED (UFBA, 2024a), que pode ser consultada no seguinte endereço: <http://www.ppgclip.faced.ufba.br/proposta-curricular>.

Educação Infantil, Crianças e infâncias (GEPEICI), com interlocução com o Grupo de Estudos e Pesquisas Erê - Relações Étnico Raciais na Educação Infantil. **Problema** que, então, delineou-se em: qual o lugar da escuta das crianças no contexto escolar, e de que maneira as vozes das crianças podem produzir repercussões na proposta pedagógica e curricular da Educação Infantil?

A proposta da pesquisa aqui apresentada delineou-se, portanto, a partir de inquietações que surgiram da junção entre desafios da prática, concepções epistemológicas, políticas educacionais e a participação e centralidade das crianças na construção da ação pedagógica. Diante desse cenário, o **objetivo geral** desta investigação buscou escutar crianças a fim de compreender suas percepções sobre a escola e a escuta nesse ambiente, analisando como suas vozes podem produzir repercussões na proposta pedagógica e curricular de uma instituição pública de Educação infantil.

Na procura desse entendimento, através de uma metodologia inspirada nos valores Afro-brasileiros (Trindade, 2005; 2010), busquei escutar as crianças matriculadas na pré-escola, mais especificamente no grupo 5 do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) campo desta investigação. A intenção, portanto, foi, a partir da diversidade de narrativas produzidas pelas crianças, refletir sobre suas falas e formular, junto à comunidade educacional, diretrizes para compor o Projeto Político-Pedagógico (PPP) que incentivem práticas pedagógicas participativas, em que as vozes das crianças sejam valorizadas, se façam presentes e ecoem, reverberando no cotidiano da instituição campo desta investigação.

Assim, a fim de auxiliar na compreensão do problema aqui apresentado, foram delineados os seguintes **objetivos específicos**: 1) Conhecer os pontos de vista das crianças sobre a escola de Educação Infantil; 2) Compreender o que pensam as crianças sobre serem escutadas no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil; 3) Evidenciar as vozes das crianças e os assuntos que emergem de suas narrativas, dialogando com os princípios da proposta pedagógica e curricular de uma instituição de Educação Infantil; e 4) Propor um projeto de extensão envolvendo a universidade, instituições públicas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e movimentos sociais do Alto das Pombas, em que as vozes das crianças sejam o fio condutor da proposta.

Sendo assim, para desenvolver essa investigação que versou sobre a escuta de crianças e como/se suas vozes podem ecoar na proposta pedagógica e curricular

da Educação Infantil, foi necessário refletir a partir de um referencial teórico-metodológico compatível com os pressupostos de uma pesquisa com crianças. Um percurso em que elas, de fato, fossem sujeitos ativos e suas vozes fossem valorizadas e visibilizadas durante todo o processo. Nesse sentido, foi necessário harmonizar uma diversidade de sons que versaram por ritmos da pedagogia, da sociologia, da psicologia e da antropologia, pois nas itinerâncias do percurso investigativo, refletimos sobre crianças e infâncias, sobre escuta, Educação, Educação Infantil, docência e currículo. Para essas incursões, recorremos a estudiosos, como Abramowicz (2016), Almeida e Sá (2017), Castro (2021), Cohn (2009), Corsaro (2011), Franco e Ferreira (2017), Freire (1987, 2022), Friedmann (2013, 2020, 2023), Kramer (1986, 2002), Oliveira-Formosinho (2007) Pinar (2017), Ribeiro (2022, 2023), Rinaldi (2016), Santos (2017, 2021, 2022, 2023, 2024), Staccioli (2013, 2014), Warschauer (2017), entre outros que fizeram parte dos ensaios da orquestra.

Ainda no que se refere aos pressupostos teóricos-metodológicos, a escuta, além do tema central da investigação, tornou-se um elemento fundamental e indissociável do processo de produção de dados, pois não há como pensar em escuta sem escutar e sem dialogar com os estudos de Freire (2022), Friedemann (2020), Ribeiro (2022, 2023), Rinaldi (2016), Santos (2017, 2022, 2023, 2024). Na jornada investigativa, foi proposto um percurso metodológico em que os procedimentos respeitaram as singularidades das crianças, sujeitos da investigação, e a premissa de que a escuta das crianças em pesquisas não acontece apenas pela oralidade, mas também através de outras formas de linguagem e de expressão (Santos, 2022). Portanto, neste processo investigativo, a escuta aconteceu com muita interação, acolhimento e respeito, através de rodas de conversa, conforme Silva (2021), Warschauer (2017); de desenhos, como preconizam Cohn (2009), Gobbi (2022), Staccioli (2014); e de fotografias e filmagens, de acordo com Martins Filho (2011), Gobbi (2009, 2011), Lima e Nazário (2014), Cohn (2009). Essas referências harmonizaram com a observação participante, em conformidade com estudos de Cohn (2009) e Minayo (2016), e com outras leituras reflexivas, trocas de saberes, compreensões, interpretações e análises realizadas pela pesquisadora.

Ao longo do processo investigativo, evidenciou-se um método que acredito ser como um planejamento narrativo (Santos, 2021), pois procedimentos e instrumentos foram se compondo e recompondo no decorrer da investigação, no contexto de cada encontro (descritos mais à frente) e das trocas que eles puderam evidenciar. Nesse

formato, levando em consideração os cuidados éticos da pesquisa, em destaque a pesquisa com crianças, acredito que a metodologia utilizada permitiu capturar a essência das vozes das crianças, sejam elas verbais ou não verbais, e desvendar alguns significados que permeiam tanto suas vivências quanto seus imaginário sobre a instituição escolar e a escuta, permitindo uma maior reflexão sobre a construção de práticas capazes de reconhecer, de fato, a criança como sujeito de direitos, plenamente capaz de atuar com protagonismo nos contextos investigativos que contribuem com seus processos de aprendizagem.

Acredito que pesquisar para buscar essas respostas, além de proporcionar reflexões sobre os processos dialógicos, nesse espaço de trocas, de criação de sentidos compostos por múltiplas referências, nos trouxe maior compreensão sobre a concepção de criança e escuta no espaço da escola. Tal compreensão é de grande importância no delinear de ações relacionadas às propostas interventivas a serem desenvolvidas, tanto no espaço de pesquisa quanto em espaços parceiros.

Desse modo, orquestrando minhas vivências infantis, minhas experiências profissionais com as crianças, meu caminho formativo com posicionamentos e concepções e com o sentimento de pertencimento a essa comunidade, realizei este trabalho, que será estruturado em seis seções.

Nesta **introdução** apresento o tema, enfatizando o despertar para o problema que se tornou o objeto de pesquisa, também fazendo uma rápida apresentação do percurso percorrido. Na **segunda seção**, intitulada *Acordes que sintonizam o som da orquestra - crianças, escuta, docência e currículo - discussão teórica*, trago os pressupostos teóricos que embasaram este trabalho, evidenciando definições e concepções, tanto apresentadas por estudiosos de áreas diversas quanto as apresentadas em documentos orientadores da Educação Infantil do Brasil. A **terceira seção**, *Ciranda investigativa - como saber se estamos mesmo escutando? Proposição metodológica*, diz respeito ao caminho metodológico realizado para desenvolver a investigação. Na **quarta**, *“Prepare o seu coração, para as coisas que eu vou contar [...]” - os dados produzidos*, compartilho parte dos achados da investigação, apresentando algumas narrativas das crianças sobre a instituição escolar, a escola que desejam, o que pensam sobre serem escutadas no ambiente escolar e reflexões sobre as possíveis repercussões das vozes das crianças na prática pedagógica e curricular do CMEI. Na **quinta seção** - *“Quem sabe faz a hora, não espera acontecer [...]” - Conhecer, sentir, pensar e intervir*, apresento as propostas interventivas. A

primeira, uma demanda da comunidade escolar, está diretamente relacionada aos dados produzidos pela pesquisa, a fim de que contribuam para a atualização da proposta pedagógica e curricular do CMEI; e a segunda propõe a realização de um projeto de extensão em que as vozes das crianças sejam o fio condutor na construção de contextos investigativos. Por fim, na **sexta seção**, “*Vamos plantar sonhos [...] - Considerações sem fim*”, retomo o percurso da investigação, evidencio as vozes das crianças e proponho imaginarmos as crianças como nuvens, refletindo até onde elas podem chegar, chover e florescer, fazendo uma analogia sobre o poder de transformação das chuvas através do livro *Escola de chuva* (Rumford, 2012).

A ideia, portanto, foi que a investigação oportunizasse momentos de interação, trocas e reflexões, e que de forma lúdica, respeitosa e empática, valorizasse a criança em seu pensar e sentir, garantindo também seu lugar de fala, através de suas múltiplas formas de se expressar, para que suas vozes possam ecoar por uma diversidade de espaços. Com essa intenção, busquei inspiração tanto nas experiências vivenciadas no cotidiano da prática como professora de Educação Infantil quanto em referenciais teóricos que sustentam a concepção de uma educação, de fato, democrática e participativa, em que as vozes das crianças devem ecoar construindo o cotidiano curricular, como apresentamos na seção seguinte.



2 ACORDES QUE SINTONIZAM
O SOM DA ORQUESTRA .
CRIANÇAS, ESCUTA,
DOCÊNCIA E CURRÍCULO



(DISCUSSÃO TEÓRICA)



2 ACORDES QUE SINTONIZAM O SOM DA ORQUESTRA - CRIANÇAS, ESCUTA, DOCÊNCIA E CURRÍCULO

Para desenvolver a proposta de investigação sobre a escuta de crianças no contexto da Educação Infantil, foi necessário pensar sobre algumas concepções e a composição de que a junção delas é capaz de produzir. Algo como escutar uma orquestra que apresenta uma música entoando uma diversidade de ritmos. Isso porque, como exposto anteriormente, a escuta de crianças tem sido um tema bastante discutido mundialmente e está presente em produções de diversos campos do conhecimento que se inter cruzam, formando uma espécie de *pot pourri* discursivo, entoando ritmos da pedagogia, da sociologia, da antropologia, da filosofia, da psicologia, entre tantos outros, e para este estudo foi dado maior enfoque ao campo da pedagogia, mais especificamente da pedagogia das infâncias.

Portanto, para dar o tom desta investigação se fez necessário *escutar* o que trazem alguns documentos guias da educação em nosso país/município. Dentre esses documentos, elegemos o Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador - RCMEI (Salvador, 2015a), as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil - DCNEI (2009a), o Parecer do Câmara de Educação Básica – CEB n. 20/2009 (Brasil, 2009b), o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), as Leis n. 10.639/2003 (Brasil, 2003) e n. 11.645/2008 (Brasil, 2008), e a Base nacional comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), além do que pontuam alguns estudiosos sobre criança, escuta, docência e currículo, eixos estruturantes desta investigação.

Desse modo, diante da diversidade de paradigmas existentes no contexto educacional, o objetivo desta seção é apresentar concepções que foram importantes para o desenvolvimento desta pesquisa, a partir de referenciais que dialogam, formando uma *ciranda* capaz de entoar reflexões sobre a escuta das crianças no contexto educacional e o desdobramento dela na construção e efetivação da proposta pedagógica e curricular na Educação Infantil. Dentro dessa perspectiva, para enriquecer e ampliar horizontes quanto à problemática investigada, a orquestra é composta por uma diversidade de sons entoados por estudiosos diversos, a exemplo de Abramowicz (2016); Castro (2021); Corsaro (2011); Franco e Ferreira (2017); Freire (1987, 2022); Friedmann (2013, 2020, 2023), Gobbi (2009, 2022); Kramer (1986), Oliveira e Abramowicz (2017); Oliveira-formosinho (2007), Pinar (2017);

Ribeiro (2022, 2023); Rinaldi (2016), Almeida e Sá (2017), Santos (2017, 2021, 2022, 2023), Staccioli (2013, 2014) e Warschauer (2017).

Então, para iniciar a formação dessa *orquestra teórica*, a sugestão é refletirmos sobre as vozes que queremos que ecoem.

2.1 “QUE CANTO MAIS LINDO!”⁹ DE QUEM SÃO AS VOZES QUE DERAM O TOM A ESTA ORQUESTRA? – REFLETINDO SOBRE CONCEPÇÕES DE CRIANÇA

Para ampliar a reflexão sobre as vozes que queremos que ecoem, nesta seção, a proposta é pensar sobre concepções de criança. Para esse diálogo, apresentam-se tanto as definições que aparecem no projeto político pedagógico da instituição e em alguns documentos basilares da educação em nosso país/município, quanto as apresentadas por alguns estudiosos. A intenção é que, com essas concepções, seja possível refletir sobre quem são, de fato, as crianças sujeitas desta investigação.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, datado de 2011 (que durante este processo investigativo encontrava-se em processo de reformulação pela comunidade escolar), não apresentou, em seu texto, segmentos específicos que abordem as concepções de criança e infância, mas ao longo das seções, pode-se perceber anúncios sobre tais formulações. Na parte da justificativa, quando o documento aponta os princípios que guiam a proposta pedagógica, há um destaque para a educação antirracista, a interdisciplinaridade e o respeito às diferenças, afirmando que o educando (no caso, a criança) é visto como ser integral que deve ter suas dimensões afetivas, cognitivas e sociais contempladas. Quando se refere à prática pedagógica, o documento salienta que a proposta da escola (em 2011, ainda não era um CMEI) parte de “uma concepção de criança como sujeito social e histórico, que deve ter direito a um espaço de socialização e recreação, capaz de favorecer o acesso ao conhecimento” (Projeto Político-Pedagógico, 2011, s.p.). O texto ainda enfatiza que as crianças são seres em desenvolvimento, com múltiplos aspectos e necessidades de ordens sociais, afetivas, cognitivas, físicas e motoras, e que seus processos de aprendizagem devem ser centrados na interação social, uma vez que suas aprendizagens têm relação direta com as trocas estabelecidas, tanto com

⁹ Esse título da subseção é um verso da música *Qué Canten los Niños* (Perales; Poças, 1986), que em 1986 ganhou uma versão em português e foi gravada pelo grupo infantil *O Balão mágico* em homenagem às Aldeias S.O.S.

crianças e adultos quanto com objetos diversos do conhecimento. O PPP evidencia, ainda, que a instituição concebe a infância não como uma fase de preparação para a idade adulta, mas como uma etapa importante da vida, com características próprias que devem ser respeitadas no processo de escolarização.

Em 2006, a Política Nacional de Educação Infantil já ressaltava que as formas de ver a criança vêm se modificando, e que emerge, então, uma nova concepção, na qual a criança é “reconhecida como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, é considerada um sujeito de direitos, um ser sócio-histórico produtor de cultura” (Brasil, 2006a, p. 8).

A fim de fazer uma relação direta com a Política Nacional de Educação acima citada, observa-se a concepção de criança apresentada nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010), que por ser um documento nacional, reúne princípios, fundamentos e procedimentos referentes à Educação Infantil em nosso país, e anuncia claramente que a criança,

[...] é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Concepção que o Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Salvador (Salvador, 2015a) parece assegurar, pois em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (Brasil, 2010), o documento local concebe a criança como “um ser ativo, que produz cultura e constrói formas de interagir no mundo a partir de suas relações diárias” (Salvador, 2015a, p. 25).

Ao apontar a criança como sujeito ativo, que interage a partir de suas relações construindo cultura, o referido documento aponta uma perspectiva de criança que foge à homogeneização, pois marca as relações diárias que ela estabelece com o mundo, como o que a constitui enquanto sujeito.

Nessa perspectiva, o RCMEI (Salvador, 2015a) traz, em seu texto, uma importante referência sobre a variação de concepções sobre criança e infância. O documento afirma que tais concepções “variam de acordo com características sociais, históricas e culturais do contexto e a partir de variáveis como etnia, classe social, gênero, deficiência e condições socioeconômicas das quais as crianças fazem parte” (Salvador, 2015a, p. 25). Dessa forma, confirma a ideia de que existem formas diversas de ser criança, e como consequência, múltiplas infâncias. Na sequência

desse pensamento, o documento aponta que as crianças soteropolitanas são o retrato da diversidade brasileira, e que independentemente das singularidades, a Rede Municipal assume a imagem de criança como ativa, competente, investigativa e sensível. Assim, sustenta que é essa imagem que deve regular as ações pedagógicas e as interações com elas, uma vez que a forma como as crianças são vistas “é um fator determinante na definição da sua identidade, bem como do tipo de contexto educacional que lhes são oferecidos” (Salvador, 2015a, p. 26).

Essas afirmações são extremamente relevantes para esta pesquisa, pois acreditamos que o viver a infância em suas diferentes formas tem relação direta com a estrutura social e cultural em que isso acontece, assim como as visões adotadas sobre crianças têm uma relação direta com fatores relacionados ao contexto sócio-histórico onde elas vivem. Nessa dimensão, a pesquisadora Sonia Kramer (1986, p. 79) refere-se à criança afirmando: “conceber a criança como ser social que ela é, significa considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada e que estabelece relações definidas em sua origem [...]”.

Dito isso, é de extrema relevância refletirmos sobre a diversidade de grupos sociais nos quais as crianças transitam e como eles atuam na formação desses sujeitos. Nessa perspectiva, pensando em suas origens, Franco e Ferreira (2017) ressaltam a importância de considerar o papel que as famílias têm nessa constituição do sujeito, pois é a partir dela que o ser humano começa a construir aprendizagens significativas e apreender sobre condições de classe, gênero e pertencimento racial. Nesse sentido, as autoras afirmam que:

[...] é a partir do referencial de família que o ser humano começa a se construir como um ser social e a compreender o seu lugar no mundo. Nesse sentido, tudo o que vivencia depende também do “lugar” que a sua família ocupa: origem, condição de classe, religião, opções político-partidárias, pertencimento racial (Franco; Ferreira, 2017, p. 260).

Ao refletir sobre essas concepções, não há como descartar que, no cotidiano, as perspectivas adotadas sobre crianças têm relação direta com fatores relacionados ao contexto sócio-histórico onde elas vivem, e que aspectos sociais, econômicos e políticos incidem de forma determinante nesse ser criança, apesar de haver, como afirma Castro (2021, p. 63), uma “demanda atual por ‘uma criança global em um mundo global’ que estipula uma trajetória homogênea para as crianças e as nações.”

A afirmação de uma sociedade global nega a diversidade, as culturas, descaracteriza histórias, e como consequência, oculta as diferenças presentes no

mundo, invisibilizando infâncias e as crianças que as vivenciam. Frente a essa realidade, a ideia de uma criança homogeneizada perpetua desigualdades, oprime, aliena, e se pensarmos especificamente na escola, o que temos visto são espaços que silenciam e que desconsideram a historicidade, o contexto, as famílias e os modos de organização (Franco; Ferreira, 2017). Também se costuma condenar crianças, sobretudo as negras, pobres, moradoras da periferia, a uma rotina que se assemelha a de consumidores passivos de algo instituído, padronizado, determinado e estabelecido, ao invés de torná-las, de fato, participantes ativos, reflexivos, curiosos, conscientes de um processo diretamente relacionado às suas experiências e à realidade social. Portanto, a produção de cultura, como defendem tanto os documentos legais como estudiosos, a exemplo do sociólogo William Corsaro (2011, p. 15), que afirma que as crianças são “[...] agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”.

Se concebemos as crianças como atores sociais ativos, sujeitos históricos e de direitos, afirmamos que elas, ao atuarem e produzirem sentido ao que experenciam, tanto influenciam como são influenciadas pelo meio social que estão inseridas, uma vez que suas vidas são atravessadas por especificidades relacionadas ao território que ocupam, às condições socioeconômicas, bem como ao pertencimento racial, religioso, entre outros. Tal concepção vai de encontro a esse olhar universalizado que influenciou ou influencia a compreensão que se tem de criança, e que segundo Castro (2021), vem sendo questionado no sentido de ser importante e indispensável dar visibilidade à criança real, com suas singularidades, com atenção ao local e à diversidade existente em contextos que influenciam o modo de ser criança e como ela vive a infância.

Propomos, então, pensar de forma mais específica sobre de que crianças estamos falando nesta investigação. As crianças da realidade investigada são sujeitos sócio-históricos de que sociedade e de que história? Afirmamos que são crianças majoritariamente negras e filhos da classe popular, e pensando nessa realidade, que direitos elas têm assegurados ou deixam de ter enquanto sujeitos de direitos? Como, onde, com quem interagem e que práticas elas podem, de fato, vivenciar na estrutura social, econômica e política vigente e nos contextos que têm acesso?

Partindo dessas questões, pensando em uma pesquisa participante e interventiva realizada em um bairro popular, majoritariamente negro, não há como,

nesta investigação, deixar de abordar as identidades dessas crianças e suas especificidades atravessadas pelo contexto e como este as compreende. Portanto, as crianças, aqui, são compreendidas a partir de suas historicidades, particularidades e na heterogeneidade que as representa. Afinal, quem são as crianças que queremos fazer as vozes ecoarem?

As crianças que fizeram parte desta investigação são estudantes da rede pública municipal, no contexto social do Alto das Pombas, comunidade organizada e representativa no contexto dos movimentos culturais e sociais de resistência e luta contra o racismo estrutural e opressor, e em prol da melhoria de serviços prestados, na busca contínua de melhores condições de vida para seus moradores, que em quase sua totalidade são negros, que têm como principal fonte de renda atividades informais.

Então, refletir sobre essas crianças é pensar em crianças negras, evidenciando marcadores sociais desse contexto que influenciam a existência delas a partir de especificidades do território que ocupam e as particularidades que vivenciam nele. Essas são referências muito relevantes, pois em um país marcado pela diversidade, componentes como raça, religião e realidades socioeconômicas podem ser determinantes em relação às experiências vivenciadas nessa estrutura de desigualdades sociais sustentadas por políticas racistas, estadocêntricas, eurocentradas e hegemônicas. Afinal, como afirma Santos (2022, p. 74),

As crianças que não são escutadas ou que pouco são escutadas têm nome, raça, classe social, sexo e habitam em diferentes espaços geográficos. São crianças com idades variadas, negras, indígenas, ribeirinhas, quilombolas, com deficiência, pobres economicamente, moradoras do campo e de bairros considerados periféricos de grandes cidades.

Então, para ampliar esse diálogo sobre ser criança, não houve como desconsiderar que as crianças desta pesquisa fazem parte de uma estrutura social em que as políticas públicas não as privilegiam, e as colocam, desde muito cedo, à frente de uma realidade social ideológica e histórica, que se caracteriza pela falta de acessos, pela não garantia de direitos, carregada de opressões estruturais, o que faz, segundo Oliveira e Abramowicz (2017, p. 291), com que a maioria delas “vivam uma infância fortemente marcada pelas questões de desigualdades ocasionadas pela cor de sua pele e por sua condição social, muitas vezes marcada pela vulnerabilidade e pobreza”.

Assim, é necessário compreender a criança considerando seus contextos, trazendo à tona a raça, uma vez que, enquanto categoria social e relacional (Munanga, 2005), causa efeito, pois em nossa estrutura social é componente determinante de experiências e torna-se imprescindível. Seguindo essa mesma perspectiva, Franco e Soares (2020) afirmam ser necessário conhecer o contexto das crianças e suas famílias, já que o racismo estrutural e as desigualdades raciais, que têm relação direta com a divisão racial do mundo, interferem na vida dos brasileiros, pois causam impactos econômicos, culturais, educacionais, entre outros. Uma realidade que influencia diretamente nas experiências vivenciadas pelas crianças negras e/ou periféricas, visto que o “racismo institucionalizado organiza a vida dos corpos negros – a produção, o consumo, a educação e as condições materiais de existência que no contexto atual tem determinado a possibilidade de sobrevivência ou não” (Franco; Soares, 2020, p.1236).

As autoras também ressaltam a existência e a resistência das famílias negras, citando a riqueza do “jeito negro de ser e viver” que Makota Valdina¹⁰ salienta. Um jeito que reflete uma história ancestral de existência, luta, resistência e coletividade e que, como afirmam Pereira, Santiago e Souza (2018, p. 325), reconhece “[...] a criança desde pequenininha como um ancestral que agrega novos valores à comunidade [...]”. Essa perspectiva dialoga com os pressupostos de criança em que este trabalho se apoia, valorizando a existência das crianças e suas potências em seus contextos de atuação.

Desse modo, pensar sobre que concepção de criança queremos que ecoe é pensar nessa ancestralidade, no respeito à diversidade, é considerar a relação que estabelecemos com elas e no que projetamos para/com elas. É pensar no que afirma Machado (2006), quando pontua que as crianças ampliam sua leitura de mundo quando tem sua presença qualificada, e se sentem livres para se expressar, independentemente do grupo cultural ao qual pertencem, o que possibilita a qualificação e o respeito às diferenças.

Nesse panorama, este estudo permeou concepções que dialogam com a perspectiva de criança real, diversa, ativa, capaz, contextualizada, que se comunica de formas diversas e demonstra conhecimento de si e sobre o mundo, anunciando questionamentos, ideias, sentimentos e opiniões. Visões, portanto, que percebem as

¹⁰ Makota Valdina foi uma sacerdotisa, educadora, professora da Rede Municipal de Salvador, ativista contra o racismo e em defesa das culturas de matriz Africana (Almeida, 2019).

crianças em suas potências e historicidade, considerando as bases da estrutura social vigente, com atenção às desigualdades presentes e às especificidades de categorias das quais as crianças fazem parte. Compreende, portanto, a criança como um indivíduo que, em suas relações, constrói sua identidade, produz cultura e busca entender o mundo à medida que interage com ele no presente, no cotidiano fazendo da infância “[...] uma época de ser em vez de torna-se [...]” (Heeney, 2019, p. 98).

As concepções de criança aqui apresentadas evidenciam a necessidade de pensar as crianças em seus contextos e em suas singularidades, enfatizando suas ações e pertencimentos. Assim, para valorizá-las enquanto sujeitos sociais criativos, competentes e donos de muitos saberes, é necessário estar perto, enxergá-las e escutá-las.

2.2 OUVIR ALÉM... A ESCUTA E SUA DIVERSIDADE DE POSSIBILIDADES - CONCEPÇÕES DE ESCUTA

Refletir e investigar sobre as vozes das crianças e se/como reverberam na construção e efetivação da proposta pedagógica e curricular da Educação Infantil, defendendo a escuta como centralidade da prática cotidiana com as crianças, tem relação direta com a concepção não apenas de criança, mas também de escuta, currículo e das possíveis abordagens pedagógicas que podem ser escolhidas/definidas para delinear a prática. Nesta subseção, portanto, a proposta é pensar sobre escuta a partir de referências que dialogam com os pressupostos desta investigação para, então, refletir sobre a teia que se forma no contexto educacional quando entrelaçamos, criança, escuta, docência e currículo.

Este estudo, como registrado anteriormente, teve a escuta como principal pilar. Uma escuta que, por ser política, não é neutra, que vista como direito, não pode ser concessão (Ribeiro, 2022), que é relacional e interpretativa (Santos, 2017) na busca de compreensões sobre o que foi dito e escutado, e pedagógica, na medida em que é capaz de influenciar projetos pedagógicos e orientar a prática dos professores.

Segundo Santos (2023, p. 367), “escutar é uma ação humana que pede pausa para se tomar consciência do que está sendo dito por outrem, e pede a paciência para vivenciar do tempo de outrem”. Essa afirmação apresenta um ponto de vista que, além de ressaltar a visão relacional presente entre quem fala e quem escuta, anuncia como ato político, uma vez que pode evidenciar a forma como quem escuta vê o outro, se

posiciona frente a ele e ao que foi dito por ele. Uma abordagem, portanto, que parece dialogar com a dimensão política da escuta apresentada por Paulo Freire (2022), quando afirma que escutar tem relação direta com a disponibilidade do sujeito que escuta para com o outro, sua fala, seus gestos e diferenças, sustentando, ainda, que não aprendemos a escutar falando aos outros, de cima para baixo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida, e sim quando aprendemos a falar com eles. Nessas afirmações, a escuta aparece como uma forma de conexão atenta ao outro, capaz de acolher esse outro em suas singularidades e na diversidade de formas que ele pode interagir e se posicionar no mundo.

Ao abordar a escuta como ato político-pedagógico, Santos (2022), em diálogo com Bakhtin, justifica o conceito *ato* como um agir humano responsivo e responsável nas relações éticas estabelecidas entre sujeitos. Nessa perspectiva, ela evidencia que a escuta se configura em ato político, porque quando escutamos, exercemos relações de poder que envolvem decisões complexas sobre quem, quando, como e onde nos propomos a escutar, mas sobretudo sobre o que é feito com o que foi escutado da criança.

Nesse panorama da escuta enquanto ato político, Ribeiro (2022) sinaliza que, historicamente, vozes se situam em lugares distintos e desiguais, evidenciando, em regimes políticos, uma disputa de poder e legitimidade interligada ao discurso. Isso porque, nesse confronto pelo poder, a voz se torna um instrumento, uma materialidade política. Nessa perspectiva, a escuta evidencia-se como ato político, isento de neutralidade, e no contexto escolar, isso tem relação direta com a visão de criança e o paradigma educacional a ser desenvolvido. Seguindo essa ideia, ao falar sobre o direito das crianças em terem suas vozes escutadas sobre assuntos que lhes dizem respeito, ela ressalta que a luta pelo direito à voz tem relação com o direito à autoria do existir e protagonizar essa existência falando por si. Nesse sentido, é importante salientar que, “[...] historicamente, as ambições dos estados políticos e as concepções sobre as crianças foram produzidas quando tais ambições começaram a emergir e posicionaram-nas como cidadãs” (Lee, 2010, p. 44).

Avançando nesse pensamento, Ribeiro (2022) nos lembra que, no cenário público mundial, a infância carregava uma marca de invisibilidade, ressaltando que, no processo histórico, tivemos um longo percurso até as crianças serem consideradas atores sociais, com direito de serem escutadas e participarem de decisões em relação a assuntos que lhes afetam. Nesse sentido, a Convenção sobre os Direitos das

Crianças (Onu,1989) tornou-se um marco no novo paradigma de pensar a infância. Seu artigo 12 afirma que:

1. Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.
2. Para este fim, é assegurada à criança a oportunidade de ser ouvida nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem, seja directamente, seja através de representante ou de organismo adequado, segundo as modalidades previstas pelas regras de processo da legislação nacional (Onu,1989, p. 13)¹¹.

Em meio a esse pensamento, Ribeiro (2022) aponta que a Convenção dos Direitos das Crianças trouxe, em seu texto, três dimensões dos direitos: provisão, proteção e participação. No que se refere à escuta, ela destaca que o direito à participação é um grande diferencial em relação aos textos anteriores, uma vez que elucida: “[...] o direito das crianças de terem voz ativa e serem escutadas sobre assuntos que lhe dizem respeito e participar de decisões” (Ribeiro, 2022, p. 44).

A fim de endossar os pressupostos aqui apresentados, embasados em Freire (2022), Ribeiro (2022) e Santos (2022), assegurando uma perspectiva em que escutar pressupõe coragem, disponibilidade, respeito, estar junto, enxergar o outro de forma diversa, etc., Rinaldi (2016) afirma que escutar é a base de qualquer relação, e envolve interpretações, exige abertura às diferenças, consciência, suspensão de preconceitos e julgamentos, pois remove o indivíduo do anonimato, legitima e dá visibilidade. A autora enfatiza ainda que “a escuta precisa ser aberta e sensível a necessidade de ouvir e ser ouvido e à necessidade de escutar com todos os nossos sentidos, não só com os ouvidos” (Rinaldi, 2016, p. 236). Portanto, destaca a dimensão relacional e a multiplicidade de linguagens possíveis de compor a escuta.

Com esses pressupostos, como já mencionado, neste trabalho, a escuta é relacional e interpretativa (Santos, 2017). Como afirma Friedmann (2020), a escuta refere-se à atitude e à postura de quem escuta, uma vez que todos temos o desejo de ser escutado, mas nem sempre há correspondência no processo comunicativo, já que existem formas diversas de escutar o outro, sobretudo quando esse outro é a criança. Dessa forma, a escuta também aparece como um compromisso que deve ser, antes de tudo, democrático.

¹¹ A Convenção sobre os Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989, e entrou em vigor em 2 de setembro de 1990. O documento pode ser acessado em: https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Apesar do tema *escuta de crianças* estar fazendo parte de estudos pedagógicos, sociológicos, antropológicos e de investigações científicas em outras áreas do conhecimento, e embora haja ampliação de pesquisas que versam sobre esse assunto, e de a escuta configurar-se em um direito da criança, o lugar da escuta, na nossa sociedade e na escola, é assegurado para uma parcela muito pequena da população infantil. Na verdade, é um direito negado para a maioria das crianças, uma vez que vivemos em uma sociedade repleta de práticas adultocêntricas e fortemente marcada por desigualdades. As crianças privadas da escuta, em sua maioria, carregam, entre outros marcadores, características da posição social que ocupam e da sua etnia. Quando é analisado se a criança está sendo escutada a partir de indicadores como raça, etnia, pertencimento geográfico, classe social, gênero e condição de saúde, pode-se chegar à conclusão de que a escuta fica ainda mais distante de crianças negras, crianças com deficiência, empobrecidas economicamente, moradoras de espaços geográficos pouco valorizados socialmente (Santos, 2022), e não podemos esquecer que a maioria desses marcadores caracterizam as crianças sujeitas desta investigação.

Dessa forma, considerar a escuta de crianças também levou a pensar historicamente na constituição de nossa sociedade desigual, adultocêntrica e autoritária, sedimentada em valores eurocêntricos e norte centrados, onde há uma valorização imensa do adulto, que costuma ser considerado dono do saber, da palavra e tantas coisas mais que, sem dúvida, repercutem nos espaços educacionais onde costuma haver uma perpetuação do silenciamento infantil.

Essa perpetuação reproduz a cultura do silêncio e está diretamente ligada a ações/interesses de classes dominantes e estruturas opressoras que conservam um modelo social que impõe invisibilidade às infâncias. Cultura que, na perspectiva Freiriana, segundo afirma Osowski (2017, p. 101), é

[...] produzida pela impossibilidade de homens e mulheres dizerem suas palavras, de manifestarem-se como sujeitos de práxis e cidadãos políticos, sem condições de interferirem na realidade que os cerca, geralmente opressora e/ou desvinculada da sua própria cultura.

Assim, para pensar a escuta de crianças, parece ser necessário repensar posturas. Nesse aspecto, Ribeiro (2022, p. 33) afirma que,

Para escutar a criança é necessário sair da posição de poder absoluto, da posição de poder que os adultos como categoria social geracional exercem sobre a categoria da infância e nos dispormos a compartilhar

esse poder, e, nessa partilha, aprendemos mais sobre as crianças e suas formas de construção de conhecimento.

Adotar uma postura consciente de escuta, observar e reconhecer que a diversidade de formas de expressão das crianças é fundamental para o reconhecimento e a valorização dos diversos saberes construídos por elas, pode elucidar posicionamentos políticos e pedagógicos. Quando *escutamos*, acessamos não só saberes, mas também desejos, curiosidades, ideias, opiniões, anseios, medos, sonhos... que em muitos momentos, podem evidenciar e nutrir potências reativas à manutenção das políticas de poder estadocêntricas.

Evidenciar a discussão sobre escuta no ambiente escolar, refletindo sobre sua contribuição na construção e efetivação da proposta pedagógica e curricular da Educação Infantil é um desafio. Isso porque, além de se configurar um ato político, que envolve disputa de poder, ela é capaz de evidenciar uma teia de relações envolvendo processos formacionais, modelos pedagógicos, concepções, experiências e ideais de sociedade e educação. Afinal, “a escuta da criança e a qualidade da escuta estão entrelaçadas com a filiação teórica que o professor possui sobre criança, Educação Infantil, aprendizagem, desenvolvimento infantil, avaliação, formação e currículo, dentre outros temas” (Santos, 2021, p. 281).

Portanto, trazer a escuta das crianças para o contexto da prática, na instituição educacional, implica pensar a escuta também como ato pedagógico. Sobre essa perspectiva, Santos (2022, p. 75) ressalta que a escuta, como ato pedagógico,

[...] funda-se quando a experiência de falar e ser escutado representa um gesto de acolhimento do ser humano que o escutador tem diante de si, quando o que foi escutado se repercute tanto nas relações e interações, como no currículo, nas situações de aprendizagem que são produzidas cotidianamente pela professora e pelas crianças. É pedagógica toda experiência que possibilita aprender, que alcança, toca, afeta e produz sentido em quem se expressou e em quem escutou.

Quando nos propomos a escutar as crianças no cotidiano escolar e fazer uso do que foi dito por elas para *desenhar* a prática, assumimos a crença em uma cultura pedagógica participativa e democrática. Ao vivenciar um contexto em que sua *fala* e a do outro importa, as crianças experenciam uma realidade de respeito e valorização, passando a perceber e compreender a importância de se expressar e escutar. Essa compreensão pode potencializar o lugar da fala, evidenciando o poder transformador de se fazer escutar para a construção de uma sociedade mais justa, menos desigual.

Dessa forma, a escuta, aqui, parece compor um harmonioso *pot-pourri* teórico-conceitual, pois se une a esses pensamentos a perspectiva de escuta da abordagem educacional conhecida como Reggio Emília (idealizada pelo do educador italiano Loris Malaguzzi), a qual, segundo Rinaldi (2016), compreende a escuta como base de qualquer relação, algo que necessita ser aberto ao sensível, que demanda tempo, que deve reconhecer as múltiplas linguagens, que é gerada pela curiosidade, pelo desejo, dúvidas e incertezas, que deve ser aberta às diferenças e que envolve interpretação. Portanto, exige suspensão de julgamentos e preconceito, e remove o indivíduo do anonimato, uma vez que legitima e dá visibilidade.

A discussão proposta nesta subseção evidencia a importância da escuta das crianças no contexto educacional, pois salienta sua importância para

[...] conhecer o outro, para reconhecer sua singularidade, sua potência, seus interesses, necessidades e emoções. E poder, assim, repensar nossas atitudes e propostas em relação aos outros. Aquele que escuta, silencia, observa, coloca-se a serviço do outro, respeita, acolhe. Abre-se para aprender, para o desconhecido, para o inesperado. Está presente. Se escutarmos antes de educar, poderemos então ir além da simples transmissão de conhecimento e potencializar o que há de mais essencial e único no outro, caminhando para uma relação mais equilibrada (Friedmann, 2020, p. 134).

Para ampliar a discussão da escuta como ato pedagógico, concordando que “escutar a criança é uma decisão intencional e interessada do sujeito adulto” (Santos, 2022, p. 78), acreditamos ser importante pensar sobre modelos pedagógicos, refletindo sobre docência e o direito da criança à participação.

2.3 MÉTRICAS, ACORDES E POSSIBILIDADES DIVERSAS DE REGER A ORQUESTRA – DOCÊNCIA, ESCUTA E CURRÍCULO

Dando continuidade, nesta parte do texto, a proposta é pensar na relação existente entre a escuta das crianças e a escola, trazendo para a discussão aspectos relacionados à prática docente e, portanto, ao currículo.

A escuta ou a não escuta da criança no contexto escolar, ou até a forma como ela ocorre, tem relação direta com as políticas públicas curriculares de Educação Infantil e como elas são interpretadas, traduzidas e recriadas (Ball; Maguire; Braun, 2016). Também com as concepções e abordagens teórico-metodológicas que circulam nas sociedades e subsidiam as orientações e diretrizes das redes pública e privada de educação, a proposta pedagógica e curricular de cada instituição de

Educação Infantil, e a relação que o docente estabelece com elas na sua prática cotidiana com as crianças.

Ao adotar a escuta das crianças como direito e princípio pedagógico na construção da prática cotidiana com elas, no aCOMtecer do currículo, evidenciam-se posicionamentos que podem demonstrar itinerâncias formacionais, experiências, posturas, escolhas, concepções educacionais e os compromissos políticos, pedagógicos e éticos que constituem tanto os profissionais quanto os espaços educacionais.

O que se nomeia de escuta das crianças, em alguns contextos, ainda vem matizado de uma visão de *infante*, como aquele que não tem voz, como alguém que não tem coisas importantes para dizer, prevalecendo a perspectiva adultocêntrica e, às vezes, o viés autoritário na relação entre adultos e crianças.

Como já afirmado anteriormente, a intenção desta investigação é pensar a escuta de crianças como direito e um ato político-pedagógico (Santos, 2022). Quando pensamos em quem são as crianças que costumam não ser escutadas, também surgem questionamentos que ecoam sobre o espaço escolar que ofertamos a elas, bem como as tendências educacionais possíveis, os currículos pensados, praticados e os instituídos pelas políticas públicas de educação, geralmente com metas e objetivos pré-determinados que se tornam descontextualizados para quem, de fato, os vivencia. Em sua maioria, esses currículos inviabilizam, silenciam vozes e oprimem a construção de significações possíveis a partir do desenvolvimento de experiências diversas que o contexto escolar poderia e deveria oportunizar e ecoar. a fim de contribuir efetivamente na formação de sujeitos críticos, conscientes, atuantes, e por que não, felizes.

O fato é que currículos frequentemente representam as intenções sociopolíticas que as estruturas do poder desejam/defendem/acreditam. Isso remete à afirmação de Arroyo (2013), quando destaca que currículo é território de disputa. Endossando essa ideia, ao falar do currículo, Alves, Soares e Berino (2012, p. 50) afirmam que eles

[...]fazem parte da “arte de governar”, observando que se trata de um campo para formulações e práticas educativas que podem articular interesses de variados grupos na sociedade (grupos econômicos, ativismo social, pertencimentos identitários, etc.), torna importante verificar como as pessoas recepcionam o que é dirigido às escolas, como partilham diretrizes, normas ou valores, desenhando, com suas expectativas e reações, o currículo “adotado”, ou melhor dizendo, “escrito”, fazendo-o “realizado”.

Pensando currículo na perspectiva da educação emancipatória e anti-hegemônica proposta por Paulo Freire, Saul (2017, p. 109) lembra que currículo, na perspectiva de Freire, “é a política, a teoria e a prática do que fazer na educação no espaço escolar e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora”.

Ao apontar pensamentos que traduzem currículo como território de disputa por suas implicações políticas e, portanto, de poder, sobretudo abordando a escuta das crianças como princípio pedagógico na construção da prática, faz-se necessário refletir sobre as propostas pedagógicas e os currículos pensados e os praticados no cotidiano (Santos, 2017). Como Dantas e Lopes (2020) pontuam, o tema currículo, na Educação Infantil, ocupa um lugar de tensão porque envolve diferenças conceituais relacionadas também ao tempos sócio-históricos, a exemplo da compreensão sobre a criança, seu lugar na sociedade e a Educação Infantil como direito e com funções pedagógicas.

A opção por essa ou aquela abordagem teórico-metodológica, como apontado previamente, tem relação direta com os contextos de atuação e com as escolhas feitas pelas instituições e/ou docentes, que na construção da prática educacional, podem buscar a elaboração de propostas que dialoguem apenas com o instituído ou extrapolar essa lógica, apontando questões relacionadas ao real, ao ideal e ao possível frente ao que os movem, inspiram, desafiam, encantam, desejam e podem. Todavia, quando se assume essa ou aquela postura diante do cotidiano vivido na prática educacional, é comum emergirem discussões e pensamentos sobre currículo, o que pode estar escrito/descrito nele, o que/quem ele representa, o que se pretende realizar e o que, de fato, é realizado.

O parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009b, p. 6), afirma que proposta pedagógica é “o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas”, e que a fim de colocá-la em ação, a instituição de Educação Infantil organiza um currículo. Segundo o referido documento, o currículo

[...] é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem

pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (Brasil, 2009b, p. 6).

Sendo a escola uma construção social, que em sua maioria traduz o contexto em que está inserida, quando pensamos historicamente em nossa sociedade ocidental e capitalista e na forma como se constitui, é comum nos depararmos com uma escola onde há a reprodução de um discurso dominante, que reflete interesses, silenciando potências e experiências e impondo narrativas únicas, que visam a imprimir modelos civilizatórios eurocentrados, estadocêntricos e neoliberais. Tais modelos habitualmente valorizam imensamente os adultos, que costumam projetar o que as crianças deverão se tornar, definindo o que elas deverão aprender, como e quando serão ensinadas. Nesses casos, a concepção de currículo destoa da descrita no parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009b), pois costumam desconsiderar a importância das relações entre sujeitos e contextos, tratando esses de forma unidirecional e aditiva (Oliveira-Formosinho, 2007), e não interativa, como propõe o documento citado.

Apesar de persistir esse modelo apoiado em uma lógica regulatória, que ignora a potencialidade das crianças e nega seus direitos, as crianças têm demonstrado, durante todo o tempo, indiscutivelmente, uma disponibilidade enorme para aprender, se adaptarem e se expressarem, sendo, portanto, capazes de exercer seu amplo direito à participação¹², o que endossa as novas concepções de criança, que as revelam como sujeitos sociais repletos de potencialidades e protagonismo. Essas características, quando observadas e valorizadas, nos fazem repensar lógicas para construir e fazer valer novas possibilidades, onde os *currículos possam ser vazados*¹³ e a escuta ativa e sensível seja condição para construção e efetivação de uma prática, de fato, coletiva e significativa. Um currículo que traz na ideia do *vazado* tem a possibilidade de estar em constante construção, de ser inacabado, e por esse caráter infinito, torna-se capaz de crescer e ampliar-se, podendo até *vazar*, transbordar, extrapolando as possibilidades pensadas inicialmente, porque considera experiências, interesses, desejos e curiosidades de todos os envolvidos no processo.

Assim, acreditando que a escolha de um paradigma educacional para orientar a prática carrega intencionalidades, não há como aspirar a escuta como eixo

¹² Ver o artigo 12 da Convenção das Nações Unidas (Onu) sobre os Direitos das Crianças (Onu, 1989).

¹³ Currículo Vazado: esse termo ainda em construção foi bastante discutido pela professora Maria Roseli de Sá, ao longo do componente *Educação e Currículo ao longo da História*, no primeiro semestre de 2023.

orientador da prática sem pensar em que abordagem pedagógica pode exercer essa função de centralidade. Afinal, os princípios e sentidos que movem esse ou aquele paradigma educacional influenciam a construção de propostas pedagógicas e, conseqüentemente, o currículo.

A forma como a escuta acontece ou não no espaço escolar pode nos revelar as propostas pedagógicas e curriculares que guiam o trabalho na instituição. Quando a escuta é condição para transmitir conhecimentos que *devem ser* veiculados, de forma verticalizada, prescritiva, estanque, descontextualizada e unidirecional a partir da centralidade no professor, que assume um compromisso preparatório frente a uma necessária passividade do aluno, revela-se uma postura apoiada no paradigma da pedagogia transmissiva. Esse modelo, segundo afirma Oliveira-Formosinho (2007), centra-se na lógica burocrática dos saberes que se quer veicular/transmitir, bem como na delimitação dos modos e tempos em que essa transmissão deve ocorrer, visto que é centrado na regulação e controle da prática educacional. Um paradigma, portanto, que parece refletir e alimentar o *status* de um modelo social opressor.

Portanto, voltando à nossa orquestra, se partirmos das pedagogias transmissivas¹⁴, os professores seriam os regentes, com manuais repletos de pentagramas a serem rigidamente seguidos para alcançar uma determinada harmonia, um arranjo ou uma melodia específica. Os instrumentistas (as crianças) deveriam executar seus comandos para chegar ao som definido como perfeito, desejado, planejado. Quem opta por atuar tendo como pressuposto epistemológico essas concepções, não fala com o outro. Como salienta Freire (2022, p. 111), fala “[...] aos outros, de cima para baixo, sobretudo como se fossem os portadores da verdade a ser transmitida aos demais [...]”. Então, onde fica o poder da criação, do movimento, do protagonismo, do existir, do reconhecimento do ser, da esperança, da liberdade, do pensar? Quem, no contexto educacional, protagoniza transmissão impondo falas/verdades sem vislumbrar trocas e possibilidades diversificadas, deseja que o voo de quem pensa aconteça? Afinal, conforme Lupicínio Rodrigues (1947), na música *Felicidade*, “[...] o pensamento parece uma coisa à toa, mas como é que a gente voa quando começa a pensar [...]”¹⁵.

¹⁴ Júlia Oliveira-Formosinho, no livro *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro Miudezas* (2007), nas páginas 16 e 17, apresenta um quadro comparativo entre a pedagogia da transmissão e a pedagogia da participação.

¹⁵ Trecho da música *Felicidade*, canção clássica da música Brasileira composta em 1947 por Lupicínio Rodrigues e eternizada na voz de Caetano Veloso em 1974.

Ao falar sobre esse modelo transmissivo de educação ao qual ele chama de *educação bancária*, Paulo Freire (1987) salienta que as relações entre educadores e educandos são pautadas em narrativas, uma vez que conteúdos são sempre narrados pelo real sujeito do processo, o educador. Além de transmitir, dizer o que o aluno tem que ouvir, cabe a ele, enquanto autoridade do saber, também definir o conteúdo (na maioria das vezes, fragmentado e desconectado do real), a forma e o tempo como será narrado. Essa lógica evidencia posições fixas entre *os que sabem* e *os que não sabem*, cabendo, aos *que não sabem*, o silêncio que reflete a sociedade opressora, onde “a rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca” (Freire, 1987, p. 58).

Nesse modelo não há, portanto, espaço para o *voo do pensar*, para a criatividade, para a transformação, para a invenção, para a curiosidade, para a construção. Aos estudantes, cabe apenas receber, guardar e arquivar o que lhes foi dito. A escuta, nesse caso, é passiva, e os estudantes são ouvintes conduzidos normalmente à memorização, ao invés de estabelecer a interação que o ato de comunicação pressupõe. Assim, o educador dita ordens/comunicados com a intenção de que sejam ouvidos, memorizados, repetidos sem, de fato, estabelecer a interação necessária para que haja trocas, diálogos. Portanto, desconsidera que o diálogo é relação dos homens entre si, que mediados pelo mundo, com palavras, trabalho e reflexão, transformam-no e se constituem (Freire, 1987). Se diante dessa perspectiva de controle, Raul Seixas dialogasse com Lupicínio sobre a possibilidade do voo acontecer, provavelmente chegariam à conclusão que, nessa realidade, um voo só seria possível por rotas previamente definidas e autorizadas, e se estivesse “[...] selado, registrado, carimbado, avaliado, rotulado [...] pois pro seu foguete viajar pelo universo, é preciso meu carimbo dando o sim, sim, sim [...]”¹⁶ (Seixas, 1983), revela uma lógica além de controladora, autoritária.

Esse paradigma de *tradição burocrática* (Ribeiro, 2022) costuma ser pautado em decretos, instruções, regulamentos, normas, sequências etc., que visam a padronizar com a pretensão de servir a todos. Essa padronização, muito além da lógica supostamente democrática de atender a todos com igualdade, aspira controle,

¹⁶ Trecho da música *O carimbador Maluco*, composta por Raul Seixas em 1983. Na letra, o cantor e compositor, inspirado no texto *Ser Governado É*, presente no livro *A Ideia Geral de Revolução no Século XIX*, do anarquista Pierre-Joseph Proudhon, faz uma pesada crítica à burocracia do governo (Whiplash, 2000).

ignora as diferenças, os contextos, os territórios, e desvaloriza a “complexidade e a diversidade do processo educativo, bem como a agência das crianças” (Ribeiro, 2022, p. 35), preconizando transmissão e não participação. Trata-se de uma prática pedagógica que, por ser política, não é neutra. Segundo Sartori (2017), torna os estudantes subordinados, passivos e incapazes de refletir e se posicionar acerca das injustiças e contradições, o que parece atender aos interesses de classes que objetivam educar para a submissão.

Ao se referir a saberes essenciais no contexto educacional, Oliveira-Formosinho (2007) afirma que a escuta é considerada indispensável. Ao fazer essa afirmação, a autora leva a refletir tanto a respeito dos modelos educativos, onde a escuta acontece como forma de transmissão (em que o professor atua como transmissor de algo que lhe foi anteriormente transmitido e que é considerado indispensável na formação de sujeitos instruídos e cultos), quanto a entender a escuta como uma forma de participação efetiva, que se realiza como “[...] um processo de ouvir as crianças sobre a sua colaboração no processo de co-construção [sic] do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na co-definição [sic] da sua jornada de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 28). A afirmação da autora conduz a pensar sobre as pedagogias participativas como possibilidade real, para que a escuta da criança aconteça como parte construtora da prática, uma vez que, segundo a mesma autora, esses modelos pedagógicos fogem das definições prévias do ato de ensinar e aprender, e exigem uma contextualização cotidiana. Isso porque, como pedagogia transformativa, configura a ambiguidade, o imprevisto e a emergência como critérios tanto do fazer quanto do pensar, pois os atores, nessa abordagem, são pensados como ativos, competentes e com direito de codefinir o projeto de educação do qual fazem parte.

Diferentemente das pedagogias transmissivas, nas pedagogias participativas¹⁷, o professor seria o maestro que, junto com seus instrumentistas, discutiria os tons, as métricas, os tempos e as notas necessárias para a criação de uma composição harmônica coletiva. O voo do pensamento a que Lupicínio se refere é, nesse caso, condição e consequência. Pensar em pedagogias participativas é considerar no todo

¹⁷ Júlia Oliveira-Formosinho apresenta, no livro *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro Miudezas* (2007), nas páginas 16 e 17, um quadro comparativo entre a pedagogia da transmissão e a pedagogia da participação.

e em cada um, de forma a garantir bem-estar, motivação, troca, protagonismo etc. (Gandini, 2016; Ribeiro, 2022; Rinaldi, 2014). Em uma orquestra, é como se o regente tivesse que colaborar para a harmonização de encontros com a diversidade de sons, através de momentos que oscilam entre conflito, partilha, ajuda, diálogo e construção, sempre com atenção para que todos participem e sejam apreciados em momentos solo/individual/subjetivos. Também, na complexidade relacional que os momentos coletivos impõem quanto à harmonização dos sons, seus ritmos, alturas, durações, frequências, tempos, batidas, métricas... Esse é um dos desafios do professor, balancear processos individuais e coletivos, respeitando cada um e o todo, com atenção ao biológico, ao emocional, ao relacional etc. Como destaca Fortunati (2017, p. 23), “[...] um projeto capaz de levar em conta o equilíbrio necessário – nas escolhas que acontecem – entre estabilidade e mudança, entre vínculos e possibilidades, entre memória e experimentação/ inovação”. Nessa perspectiva, o regente está, portanto, em constante reflexão, e com muita escuta, diálogo e negociação, procura quais serão as melhores escolhas para oportunizar experiências significativas e atingir a melhor performance. Ainda segundo Fortunati (2017), essa performance deve estar naturalmente equilibrada, de forma a combinar o direcionamento do adulto e a autonomia das crianças, sendo indispensável que o adulto respeite, acolha, escute, motive... Por essa razão, os educadores que buscam abordagens em que as crianças sejam protagonistas

[...] não estão tão envolvidos na concepção de caminhos e das metas, mas sim, em organizar oportunidades de apoio às experiências das crianças. Pensando justamente nos processos de crescimento, aprendizado e desenvolvimento da experiência [...] (Fortunati, 2016, p. 21).

Assim, em uma orquestra participativa, cada instrumento é legítimo, e mesmo que possa parecer destoar, é importante ponderar sobre suas potencialidades e a forma como as diferenças podem ampliar possibilidades. No entanto, para que isso aconteça, é necessário que o maestro se autorize a vivenciar a experiência presente na diversidade como potência em sua inteireza, sem focar exclusivamente em resultados preestabelecidos. Nessa perspectiva, parece ser indispensável considerar as crianças como potências nômades, que experimentam, inventam, criam, ampliam ou inibem suas potências ao exercitá-las, conforme afirma Abramowicz (2016).

Nas pedagogias participativas, faz-se necessário pensar sobre a imagem de criança que se ancora na prática. Nessas perspectivas, a criança deve assumir função

ativa, participativa, coconstrutora da aprendizagem, do planejamento e do cotidiano, visto que os objetivos desse paradigma educacional estão relacionados à promoção do desenvolvimento integral da criança, desde a construção de aprendizagens de forma significativa (a partir das descobertas, investigações e experimentações) até uma atuação de forma confiante, segura e autônoma, que exige do professor, esforço, reflexão e criticidade constantes (Ribeiro, 2022).

Na contramão das pedagogias transmissivas, as abordagens participativas buscam uma educação que ousa enfrentar os discursos dominantes, que negam as vozes, os direitos, as potências e os saberes. Por meio de premissas que versam sobre escuta, diálogo, protagonismo, cuidado, troca, construção, autonomia etc., essas abordagens se comprometem com a construção de uma educação implicada com a vida (Ribeiro, 2023), que respeite as crianças desde bebês, suas experiências, potências e saberes, fazendo-nos repensar o lugar que historicamente fomos colocados e forçados a assumir posturas de passividade e silenciamentos. Nesse sentido, a autora ainda afirma que:

[...] as Abordagens Participativas são um convite para que nós, adultos profissionais, também possamos recuperar a nossa participação, o nosso lugar de fala e construção compartilhada, seja com as crianças, com nossos pares, nas políticas públicas (Ribeiro, 2023, p. 17).

Endossando essa perspectiva participativa, o pedagogo italiano Gianfranco Staccioli, em seus escritos (2013), defende o acolhimento como um método de trabalho no processo educacional com as crianças.

Ao descrever essa ideia, apontando os princípios de um método acolhedor, ele evidencia pressupostos das pedagogias da participação falando sobre um acolhimento atento para as experiências, para a confiança na criança e em sua vontade e capacidade de aprender (considerando-a, de fato, sujeito de direitos), o respeito aos modos de ser e tecer relações etc. (Staccioli, 2013). Nessa defesa, ele salienta a escuta em várias perspectivas, apontando o lugar de destaque que ela ocupa dentro dessa abordagem na construção de um clima social positivo. Um clima que, de fato, favoreça proximidade, compreensão e coparticipação, que adultos apoiem as crianças no desenvolvimento de projetos pessoais e articulados, motivando seus múltiplos modos de aprender sobre as mais diversas dimensões do conhecimento, e em que estar ao lado das crianças é “uma regra fundamental que deveria servir de referência para todo projeto educativo” (Staccioli, 2013, p. 44).

Assim, segundo esse autor, as trocas seriam estabelecidas com cumplicidade, em uma espécie de contrato, como *acordo compartilhado*:

Não se deveria (embora ocorra com frequência) adequar as crianças aos contratos do adulto, nem inseri-las em regras que não correspondem à sua compreensão ou às exigências reais das situações, tampouco transformá-las em executores de projetos que não são capazes de gerir ou sujeitá-las a ritmos inadequados às suas idades (Staccioli, 2013, p. 43).

Nas abordagens participativas não cabem generalizações. Nessas concepções, os atores, os contextos, seus fatos e as circunstâncias são partes de um todo que torna cada experiência singular. Os diferentes interesses devem ser considerados de forma que ninguém fique fora do processo, cabendo um exercício contínuo de reflexão e interpretação da prática para que a participação seja real e implique uma ação pedagógica realmente significativa.



3 QUEM FEZ PARTE DESSA RODA E COMO ELA GIROU? COMPASSO DE UM CIRANDAR INVESTIGATIVO: CAMINHOS E PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA

O olho grande da menina
 É um pequenino olho grande
 Que acende a luz daquela estrela
 E aquela estrela é a mais distante
 O sol entrando pela porta
 E o luar pela janela
 Se não me derem a resposta
 Não saio não, daqui, sem ela [...]¹⁸
 (Moreira; Nilo, 1982).

Como já exposto anteriormente, em meio à sinfonia da sala de referência, onde cada voz é um instrumento único, a melodia da escuta encantou-me. Assim, a regente da orquestra, pensada lá no início deste texto, foi a cada dia aperfeiçoando sua atenção aos acordes que ecoavam daquelas infâncias, afinando a cada conversa, gesto, olhar, silêncio, a escuta que parecia anunciar, no cotidiano da prática, um universo imenso de possibilidades para um grande espetáculo.

Foi nessa conjuntura, movida sobretudo pela sinfonia dessas vozes e de reflexões sobre a riqueza de suas contribuições no contexto da construção da minha prática profissional nas turmas de Educação Infantil que nasceu a ideia/desejo em aprofundar os estudos sobre o lugar da escuta das crianças no ambiente escolar.

Esse desejo foi nutrido no encontro cotidiano com as crianças e com a imensidão de possibilidades que esses momentos, permeados por sentimentos, sensações e interesses representavam para nós. Então, a vontade de trocar, refletir, construir, avançar e transformar conduziram a pensar na composição de uma pesquisa em que a escuta das vozes infantis fossem o principal acorde. Logo, para tornar esse objeto um construto científico, como afirma Minayo (2012), além do contato direto com as crianças, foi necessário investir no conhecimento acumulado, dialogando com ele e em torno dele nas mais diversas instâncias para escolher o marco teórico a ser seguido.

Nesse compasso, inspirada por estudos que defendem a importância de escutar as vozes infantis e que entendem as crianças como agentes sociais, sujeitos ativos, criativos, críticos, produtores de cultura (Brasil, 2010; Corsaro, 2011; Kramer, 1986; Salvador, 2015a; Santos, 2022) e, portanto, de currículos, esta pesquisa

¹⁸ Trecho da música: *Pirlimpimpim* composta por Moraes Moreira e Fausto Nilo e gravada por Moraes em 1982 no LP *Pirlimpimpim*.

participante, de natureza interventiva¹⁹ e abordagem qualitativa, foi realizada para aprofundar estudos sobre as expressões e impressões infantis e como suas vozes, através de uma escuta atenta e sensível, podem contribuir na construção de propostas pedagógicas e curriculares na Educação Infantil.

Nesse percurso, o desejo por uma Educação Infantil que amplie os horizontes da participação das crianças na ação pedagógica, tornando-as realmente autoras de seu percurso educacional, foi sendo nutrido. Escutá-las sobre seus projetos, desejos, sonhos, medos, ideias, sobre o que pensam a respeito do mundo, da escola, como acham que ela deveria ser, o que deveria ensinar, o que desejam aprender e o que pensam sobre serem escutadas fez ecoar a ideia de que, se escutarmos as perspectivas das crianças, tornaremos não só os currículos e as propostas pedagógicas mais interessantes, significativas e inclusivas, mas teríamos, com toda a certeza, um mundo melhor, como afirma Santos (2022).

Como a proposta do estudo surgiu a partir de reflexões que emergiram no cotidiano da prática da pesquisadora enquanto docente da Educação Infantil, a escola onde trabalha e as crianças que frequentam esse espaço tornaram-se respectivamente campo e sujeitos da investigação, escolhemos a pesquisa participante porque comporta o envolvimento e a identificação do pesquisador com a realidade investigada. Seguindo essa ideia, Faermann (2014, p. 49) afirma que, para realizar esse tipo de pesquisa, “é necessário ter como ponto de partida a clareza de que os sujeitos podem efetivamente ser parceiros, contribuindo para a construção do conhecimento no espaço da pesquisa”. Tal concepção coaduna com a nossa proposta de escutar as crianças para buscar compreender o problema que deu origem à pesquisa. Logo, reafirma-se a adequação desse tipo de pesquisa, uma vez que a pesquisa participante

É aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos. Observando as manifestações dos sujeitos e as situações vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação (Severino, 2013, p. 93).

¹⁹A natureza interventiva é uma condição das pesquisas a serem realizadas no MPED, conforme a Proposta Curricular do PPGCLIP-MPED (UFBA, sd.).

Seguindo esse compasso, adotamos a abordagem qualitativa, pois visa ao trabalho com universo de significados, e como salienta Gatti (2010, p. 47), “as abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social”.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), na pesquisa qualitativa, a obtenção de dados descritivos acontece no contato direto do pesquisador com a situação estudada, e nela, o processo é mais importante que o produto.

Desse modo, nesta pesquisa participante e qualitativa com objetivos interventivos, a investigação não buscou apenas obter resultados, mas “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16). Em outras palavras, buscou-se compreender posicionamentos, perspectivas, ações e/ou acontecimentos nas suas relações com o individual e com o social, o que acreditamos estar em consonância com a pesquisa-intervenção proposta no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da UFBA, ao qual esta investigação está vinculada.

A intenção do curso do Mestrado Profissional em Educação é aproximar, cada vez mais, a universidade pública das instituições de Educação Básica, promovendo processos formativos que resultem em pesquisas interventivas que incidam na melhoria da qualidade da educação e das aprendizagens. Assim, é relevante ressaltar, mais uma vez, que esta investigação está relacionada ao contexto de atuação profissional da pesquisadora. Ela nasceu da experiência, observação e reflexão sobre possibilidades, práticas e concepções, carregando também (como traz a orientação do Programa) um caráter interventivo, que busca, a partir de diálogo, negociação e colaboração com a comunidade educacional, resolver um problema identificado, sobre o qual se evidenciou o desejo/necessidade em intervir.

Assim, desde o início, esta investigação configurou-se em uma proposta que pareceu evidenciar a afirmação de Almeida e Sá (2017, p. 3), quando afirmam que o MPED, para intervir de forma inovadora, tem como marcas

[...] a ênfase na articulação entre a Universidade e a Educação Básica; o desenvolvimento de ações coletivas e em rede, especificamente redes públicas de educação; e a realização de projetos de pesquisa colaborativos e interventivos. Uma articulação que busca conhecer através de “um percurso de pesquisa construído no cotidiano dos espaços de atuação [...]” (Almeida; Sá, 2017, p. 4).

Nessa perspectiva, a pesquisa interventiva, em cena, almejou compreender sobre o lugar da escuta das crianças no contexto escolar, refletindo/analizando sobre como suas vozes podem produzir repercussões na proposta pedagógica e curricular da Educação Infantil, a princípio, no CMEI Tertuliano de Góes, instituição na qual a pesquisadora atua como educadora desde 2004. Seguindo esse objetivo, não houve como planejar a investigação sem pensar na escuta das crianças, pois posturas revelam compreensões, saberes, valores ou até a ausência deles. Portanto, refletir acerca das vozes das crianças e suas diversas formas expressivas, partindo do pressuposto de que, quando elas se expressam, retratam não apenas o vivido por elas, mas o vivido por outros, e ainda, seu imaginário e seus desejos, escutá-las se fez indispensável. Essa premissa implicou a construção de um percurso metodológico ético e cuidadoso, durante o qual as crianças foram escutadas, tendo suas vozes valorizadas e respeitadas em seus ritmos e nuances em conjunto com leituras, reflexões e análises.

Contudo, antes de descrever o caminho metodológico construído e realizado no percurso da pesquisa, é importante pensar nos sujeitos desta investigação, os instrumentistas da orquestra, pois junto a eles estavam os *instrumentos* que ajudaram a compor os acordes e as letras com seus múltiplos significados.

3.1 DE ONDE VÊM E DE QUEM SÃO ESSAS VOZES QUE QUEREMOS QUE ECOEM PARA ALÉM DOS GIROS DESSA CIRANDA? – O ESPAÇO E O CAMPO

As vozes que cotidianamente têm me encantado, me inquietado e me conduzido por reflexões diversas têm identidades e territorialidade bem definidas²⁰. A escola em que atuo profissionalmente há 20 anos, e que foi campo desta investigação, está situada em um bairro popular de Salvador, localizado em uma área central da cidade e circundado por áreas consideradas nobres. Com tais características, o Alto das Pombas tem notoriedade na cidade como um bairro com grande representatividade enquanto resistência popular, negra, organizada e contestatória, com lideranças atuantes, que dialogam na perspectiva de conscientização coletiva em busca constante pela garantia da área conquistada, que pela localização central, próxima à praia, cartões postais e universidades, está sempre no foco de

²⁰ Conforme já informado, as partes do texto referentes a experiências da pesquisadora estão grafadas em primeira pessoa.

especulações imobiliárias. Também, por melhorias dos serviços prestados, de forma a impactar positivamente a qualidade de vida de seus moradores. Um movimento contínuo, de compromisso social com o coletivo na busca por valores libertários, estimando respeito, diversidade, afeto, memória, identidade, ancestralidade, singularidade, cuidado, comunitarismo e territorialidade. Um movimento permanente, próprio e comprometido com a transformação dos *status* impostos pelas políticas estadocêntricas e opressoras, que acredito poder ser traduzido como RESISTÊNCIA.

O referido bairro, assim como o vizinho Calabar, é uma localidade considerada popular, que apesar da vizinhança com os bairros onde reside a população situada, em sua maioria, nas faixas altas de renda, difere deles, sobretudo no acesso a bens e serviços.

Figura 1 - Mapa da localização da Barra e arredores, onde se pode visualizar o Alto das Pombas e o Calabar



Fonte: Wikimedia Commons (2007).

Pensando nas características dessa localidade e seus moradores, são apresentados dados de pesquisas que, a partir de marcadores sociais, políticos, econômicos e culturais, revelam a forma como as desigualdades, em suas múltiplas dimensões, vêm repercutindo nos mais diversos aspectos na vida das crianças. Na sequência, endossando o que vem sendo dito tanto no âmbito nacional quanto no internacional, evidenciamos dados mais específicos dessa realidade do bairro, buscando fazer relação entre sua história, características e a realidade ali vivenciada.

De acordo com a segunda edição do livro QUALISalvador (Santos *et al.*, 2022), que apresenta os resultados de uma pesquisa, fruto de uma rede de pesquisadores de universidades públicas, que se fundamenta em conceitos de qualidade urbano-ambiental, espoliação urbana, mais-valia fundiária e gentrificação, perpassando

dimensões de classe, raça e gênero para obter, entre outros resultados o índice de Qualidade Urbano-Ambiental por bairro, a obra considera indicadores diversos referentes a aspectos físico-ambientais, de riscos ambientais e vulnerabilidade, socioeconômicos, de acesso a serviços básicos e habitabilidade, acesso a equipamentos públicos e coletivos. Assim, o Alto das Pombas, dentre as categorias excelente, muito boa, boa, regular, ruim e muito ruim, no período 2018-2020, foi classificado na categoria *boa*, conforme mostra o quadro abaixo, produzido pelos autores com base em dados do referido projeto.

Quadro 1 – Bairros de Salvador segundo as classes de qualidade do QUALISalvador, 018-2020 (N= 160)

Classes de qualidade	Bairros
Classe 1 Excelente	Caminho das Árvores, Graça, Itagira, Patamares, Piatã, Pituba e Vitória.
Classe 2 Muito boa	Barbalho, Barra, Brotas/Horto Florestal, Cabula, Cajazeiras II, Canela, Imbuí, Jardim Armação, Ondina/Chame-Chame, Pirajá, Pituagu, Resgate, Rio Vermelho, Saboeiro, Santo Agostinho, Santo Antônio, Stella Maris, Stiep e Vila Laura.
Classe 3 Boa	Acupe, Alto das Pombas, Amaralina, Barreiras, Barris, Boa Viagem, Boa Vista de Brotas, Boca da Mata, Boca do Rio, Bonfim, Cabula VI, Caixa d'Água, Cajazeiras IV, Cajazeiras V, Cajazeiras X, Cajazeiras XI, Canabrava, Candeal, Cassange, Centro/Dois de Julho, Costa Azul, Doron, Fazenda Grande I, Fazenda Grande II, Fazenda Grande III, Federação, Garcia, Itapuã, Itinga, Jaguaripe I, Jardim das Margaridas, Lapinha, Luiz Anselmo, Matatu, Monte Serrat, Mussurunga, Nazaré, Nova Constituinte, Nova Esperança, Ribeira, Roma, São Rafael, São Tomé, Saúde, Sete de Abril, Tororó, Trobogy e Vale dos Lagos.
Classe 4 Regular	Alto do Cabrito, Alto do Coqueirinho, Areia Branca, Baixa de Quintas, Beiru/Tancredo Neves, Boa Vista de São Caetano, Bom Juá, Cajazeiras VI, Cajazeiras VII, Cajazeiras VIII, Caminho de Areia, Capelinha, Castelo Branco, Centro Histórico, Cidade Nova, Cosme de Farias, Coutos/Vista Alegre, Curuzu, Dom Avelar, Engenho Velho de Brotas, Fazenda Grande IV, Ilha dos Frades, Itacaranhã, Jardim Nova Esperança, Jardim Santo Inácio, Macaúbas, Mangueira, Mares, Massaranduba, Mata Escuro, Narandiba, Nordeste de Amaralina, Novo Horizonte, Paripe, Periperi/Colina de Periperi/Mirante de Periperi, Pernambuco, Plataforma/Ilha Amarela, Praia Grande, Rio Sena, Santa Cruz, Santa Mônica, São Caetano, São Cristóvão, São Gonçalo, São João do Cabrito, Vale das Pedrinhas, Valéria, Vila Canária e Vila Ruy Barbosa/Jardim Cruzeiro.
Classe 5 Ruim	Águas Claras, Alto da Terezinha, Arraial do Retiro, Bairro da Paz, Calabar, Calabetão, Chapada do Rio Vermelho, Engenho Velho da Federação, Engomadeira, Fazenda Coutos, Fazenda Grande do Retiro, Granjas Rurais Presidente Vargas, Jardim Cajazeiras, Liberdade, Lobato, Marechal Rondon, Moradas da Lagoa, Nova Brasília, Nova Sussuarana, Novo Marotinho, Palestina, Pau da Lima, Pau Miúdo, Pero Vaz, São Marcos, Sussuarana e Uruguai.
Classe 6 Muito ruim	Arenoso, Calçada, Campinas de Pirajá, Comércio, IAPI, Ilha de Bom Jesus dos Passos, Ilha de Maré, Retiro, Santa Luzia e Saramandaia.

Fonte: Santos *et al.* (2022, p. 63).

A classificação na categoria *boa*, no que se refere aos aspectos analisados, evidencia dados importantes e significativos sobre o Alto das Pombas. Nessa categoria, as relações entre os indicadores por categoria analítica socioeconômica e o IQUASalvador (Santos *et al.* 2022), quanto à cor e raça dos responsáveis pelo domicílio, observa-se o predomínio da população preta e parda, conforme mostra a tabela da página seguinte.

Tabela 1 – Relação entre o indicador cor/raça do responsável do domicílio e o IQUASalvador, segundo proporção de domicílios. 2018-2020 (N = 15.260)

Classes do IQUASalvador	Cor/raça					Total
	Branco	Preto	Amarela	Parda	Indígena	
Excelente	309 14,5%	70 1,2%	4 1,5%	204 3,1%	5 3,2%	592 3,88%
Muito boa	446 20,9%	512 8,4%	38 14,1%	773 11,7%	13 8,2%	1.782 11,68%
Boa	709 33,2%	1.849 30,5%	99 36,8%	2.066 31,2%	63 39,6%	4.786 31,36%
Regular	418 19,5%	2.114 34,8%	77 28,6%	2.086 31,5%	47 29,5%	4.741 31,07%
Ruim	197 9,2%	1.167 19,2 %	44 16,4%	1.091 16,4%	24 15,1%	2.523 16,53%
Muito ruim	58 2,7%	362 5,9%	7 2,8%	401 6,1%	7 4,4%	836 5,48%

Fonte: Santos *et al.* (2022, p. 70).

Seguindo esse mesmo estudo, no que se refere à escolaridade, observa-se que os moradores de bairros qualificados como intermediários, de qualidade boa e regular, têm entre 11,2 e 10,2 anos de estudo, e que “a avaliação da renda média familiar per capita indica que, à medida que a classe de qualidade do IQUASalvador aumenta ou diminui, também a renda média familiar aumenta ou diminui” (Santos *et al.*, 2022, p. 71). O documento também ressalta um dado importante quanto à caracterização dos bairros, e em especial quando fazemos o recorte para as características do Alto das Pombas:

a análise da renda média familiar per capita e de renda segundo cor, raça e gênero revela os fortes traços da herança escravista e patrimonialista na Cidade da Bahia. A população que se autodeclara do sexo feminino, preta e parda se encontra situada nas menores faixas de renda, desenvolvendo atividades em setores econômicos considerados pouco produtivos, de baixa qualificação e remuneração (Santos *et al.*, 2022, p. 71).

Como já mencionado anteriormente, no Alto das Pombas há um movimento permanente, próprio e comprometido com a transformação dos *status* impostos pelas políticas estadocêntricas e opressoras, que costuma se materializar através de ações pensadas e dialogadas junto às diversas representações presentes no bairro. Pensando nessas representações, aqui, destaca-se especialmente o Grupo de Mulheres do Alto das Pombas (GRUMAP), que com afeto, consciência política,

cuidado e garra, vem há 41 anos em luta com as mulheres (famílias) atuando quanto a questões coletivas/ comunitárias. Portanto, o grupo vem

[...] colecionando histórias que narram a defesa por uma educação de qualidade, pelo direito a saneamento básico, saúde, moradia além do combate ao racismo que muitas vezes afasta a nossa gente de realizar sonhos. O GRUMAP veste a camisa das feministas pretas e tem abraçado o direito à existência digna de cada uma e pela existência digna de suas famílias (Grumap, 2023, p. 1)²¹

Na comunidade, existem duas escolas públicas, ambas municipais, a Escola Municipal Conjunto Assistencial Nossa Senhora de Fátima e o Centro Municipal de Educação Infantil Tertuliano de Góes, ambas sendo frutos da luta comunitária pelo acesso à educação das crianças (Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental). A escola Municipal Conjunto Assistencial Nossa Senhora de Fátima, que hoje atende exclusivamente o segmento do Ensino Fundamental 1, surgiu quando uma mulher, mãe e trabalhadora foi presa e teve seus filhos retirados dela por ter deixados eles presos em casa para poder trabalhar e trazer o sustento para casa. É nesse contexto, onde há uma grande preocupação com as famílias, com a educação, com as crianças e com a qualidade de vida, que o espaço do CMEI Tertuliano de Góes, onde a pesquisadora atua, se situa. Espaço reflexivo que, nas últimas duas décadas, vem construindo sua identidade enquanto espaço educacional público, priorizando uma gestão democrática, dialogando com parceiros, profissionais e comunidade, buscando acolher crianças, famílias e profissionais e, com cautela, analisando as políticas educacionais propostas pelo município para oferecer uma educação de qualidade, com identidade própria, que *empodere* as crianças e suas famílias sobre direitos e deveres, projetos de vida, possibilidades, lutas, etc. O espaço vem construindo uma história de afeto e horizontalidade com a comunidade, centrando seu trabalho educacional na formação integral do ser, edificando uma proposta pedagógica humana, antirracista, respeitosa, democrática, crítica, consciente e reflexiva, que contribua na luta para libertar o mundo das mais diversas formas de violência e opressão. Trata-se de um espaço singular, que revela/traduz o pensamento que Hernández e Ventura (2017, p. 17) apresentam, quando afirmam que “cada contexto de aprendizagem está marcado por um conjunto de fatos e

²¹ Trecho retirado do Jornal (impresso) Comunica GRUMAP de março de 2023. O referido jornal, encontra-se disponível também em formato digital, podendo ser acessado em: <https://www.instagram.com/grumap/>

Foi no CMEI Tertuliano de Góes, com toda a representação do contexto social que o traduz, que o campo desta investigação se constituiu. Uma escolha consciente, que levou em consideração tanto a proposta de pesquisa interventiva do Mestrado Profissional em Educação da Ufba, que propõe um modelo de pesquisa composto de “investigação e implicação” (Almeida; Sá, 2017, p. 10), quanto a certeza de que as crianças que nesse espaço vivem suas infâncias, experimentam, interpretam, interagem, estabelecem relações e percebem o mundo, com olhares distintos aos olhares adultos, evidenciam consciência sobre o contexto em que estão inseridas. Isso teve grande relevância para este processo investigativo, que versou sobre a escuta de crianças no contexto da Educação Infantil do CMEI supracitado.

Inicialmente, a proposta era que participassem deste processo investigativo crianças matriculadas no segmento da pré-escola (4/5/6 anos) no CMEI em 2023 e 2024, que expressassem o desejo em participar da pesquisa e que tivessem consentimento dos responsáveis. Esse critério inicial englobaria crianças matriculadas no ano letivo de 2024 e crianças recém-egressas, visto que a ida ao campo só aconteceria no primeiro semestre de 2024. A proposta de ouvir algumas crianças recém-egressas do CMEI (no momento da pesquisa, matriculadas na Escola Municipal Conjunto Assistencial Nossa Senhora de Fátima) não se configurou, pois as escolas da comunidade não iniciaram o ano letivo segundo o calendário oficial da Rede Municipal de Salvador, visto que foram acordadas a demolição e a reconstrução das duas instituições de educação. Isso implicou o adiamento do ano letivo por conta da relocação das instituições para outros espaços. O atraso do início do ano letivo em 2024 implicou alterações do projeto desta pesquisa, modificando o cronograma previsto para a pesquisa de campo e, conseqüentemente, o tempo destinado a ela e à definição de quem seriam os sujeitos participantes, pois o fato de as crianças não estarem frequentando as escolas dificultou o acesso a elas e a seus responsáveis.

Tal dificuldade levou-nos a optar a desenvolver a pesquisa apenas com as crianças matriculadas em 2024 no grupo 5 do CMEI Tertuliano de Góes, seguindo como principais critérios o desejo da criança em participar e o consentimento dos responsáveis, de forma que autorizassem sua participação.

A escolha desse grupo de trabalho ocorreu porque as crianças, majoritariamente, eram as que tinham maior tempo como discente no CMEI, e tanto elas quanto seus responsáveis já conheciam a pesquisadora/professora e estavam

cientes de seus estudos na pós-graduação, pois tinham sido alunos dela no ano anterior.

Portanto, foi nesse espaço, um bairro com forte identidade comunitária, reconhecido como espaço de resistência, repleto de engajamento social, em uma escola que se destaca por sua gestão democrática e compromisso com a qualidade da educação que encontramos as crianças participantes desta pesquisa. Essas crianças revelaram-se sujeitos ativos e críticos, com perspectivas próprias sobre a escola e sua importância, e inúmeras percepções e desejos em relação à escola.

Na sequência, falamos sobre os momentos de partilha da pesquisa, quando conversamos, em três momentos distintos, com representações da comunidade, famílias, com a equipe escolar e com as crianças sobre a pesquisa, desde como surgiu o desejo em pesquisar para aprofundar estudos até o objetivo, a metodologia pensada e a construção coletiva de uma proposta interventiva.

3.2 “ESSA CIRANDA NÃO É MINHA SÓ”²⁴ - MOMENTOS DE PARTILHA

Quando se propõe a realização de pesquisas, sob abordagem qualitativa com fins interventivos e ainda relacionadas à Educação Básica e ao local onde os pesquisadores atuam profissionalmente, o processo de investigação, segundo Almeida e Sá (2017, p. 10), torna-se “[...] uma pauta reflexiva, propositiva e prática”.

Se pensarmos os campos dessas pesquisas como contextos repletos de características distintas, que fazem relação direta com as realidades sociais, políticas e econômicas que os definem, não há como desconsiderar que, nos campos de investigação, há uma diversidade de interlocutores que podem estar ligados à investigação de forma direta e indireta. Sendo assim, quando uma pesquisa busca compreender fenômenos sociais/humanos, com foco na “[...] exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar” (Gomes, 2016, p. 72), é de extrema importância que o pesquisador procure manter um diálogo contínuo com o campo e com seus sujeitos, desde quando a pesquisa ainda é um projeto. Partilhar a intenção da pesquisa com o campo e seus sujeitos é um processo fundamental, pois ao compartilhar o que pretende investigar e como, expondo os objetivos e a metodologia pensada, deixando espaço para sugestões, o pesquisador

²⁴ Verso da música *Minha Ciranda*, composta pelo compositor pernambucano Capiba e gravada por Lia de Itamaracá em 1977.

envolve os sujeitos, demonstra respeito, constrói confiança e torna a pesquisa algo relevante para o coletivo.

Nessa perspectiva, a fim de começar a compor essa escuta investigativa, foram propostos momentos de partilha sobre a pesquisa. Esses momentos foram de troca, em que conversamos sobre o objeto de estudo, os objetivos da investigação, a metodologia pensada e sua característica interventiva. Essa ação, que se configura como uma atividade curricular do curso do Mestrado Profissional, foi planejada e realizada em 2 etapas, a fim de contemplar adultos e crianças.

3.2.1 “Para se dançar ciranda, juntamos mãos com mãos”²⁵ - sensibilização na comunidade

Para sensibilizar os adultos para esse momento específico, fui até uma reunião de planejamento estratégico do GRUMAP, em 06 de junho de 2023, fiz uma breve explanação sobre a proposta de pesquisa e convidei os presentes a participarem, no mês seguinte, de um momento específico de conversa sobre a pesquisa, quando, então, explicaria de forma mais detalhada as características do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e o meu objeto de investigação, para conversarmos sobre a pesquisa e refletirmos acerca da elaboração coletiva de uma proposta interventiva que se configuraria em um produto resultante do processo investigativo.

²⁵ Verso da música *Minha Ciranda*, composta pelo compositor pernambucano Capiba e gravada por Lia de Itamaracá em 1977.

Figura 3 - Imagens da reunião de planejamento estratégico do Grumap – Momento de sensibilização e convite da comunidade para o momento de partilha²⁶



Fonte: arquivo da pesquisa.

3.2.2 “Oh abre a roda tindolelê [...]”²⁷ - A partilha na escola

Após o momento de sensibilização junto à comunidade e antes da data agendada para a partilha da pesquisa, que ocorreu durante uma reunião coletiva no CMEI Tertuliano de Góes, foi enviado, para o grupo de educadores do CMEI e outras representações da comunidade, um convite virtual em formato de vídeo chamando para o momento da partilha.

²⁶ Algumas fotografias ao longo dessa Pesquisa Interventiva foram alteradas com uso de um aplicativo do Canva para preservar a identidade das pessoas presentes.

²⁷ Verso da Música de domínio popular *Abre a roda tindolelê*. A canção está presente em uma pesquisa sobre brincadeiras e músicas da infância, realizada por Lydia Hortélio. A pesquisa se transformou em álbum com o mesmo nome da cantiga, e traz um vasto repertório de brincadeiras tradicionais da cultura brasileira: cirandas, rodas de verso, brincadeiras de mãos e cantigas de roda e pode ser acessado em <https://soundcloud.com/contosmaravilhosos-abraarodatindolele/abre-a-roda-tindolele?in=contosmaravilhosos-abraarodatindolele/sets/abre-a-roda-tin-d-l-l>

Figura 4 - Imagem do convite virtual para o momento de partilha no CMEI



Fonte: arquivo da pesquisa.

No dia 18 de julho de 2023, conforme planejado, de forma criativa e interativa, através do uso de diversas linguagens e com a presença de membros da comunidade escolar, de instituições parceiras, assim como pais de alunos matriculados e egressos, aconteceu o momento de partilha²⁸ propriamente dito. O encontro teve início com a leitura de um texto intitulado *Até onde as nuvens podem chegar, chover e florescer?*²⁹ (que através de analogias, falas e poesia, convida os leitores/ouvintes a pensarem as crianças como nuvens). Depois, assistimos a um vídeo curto sobre o projeto de pesquisa, conversamos sobre o meu percurso³⁰ até chegar ao mestrado profissional e como é o seu formato na Faced-UFBA. Esse momento foi de explanação e diálogo, quando contei como surgiu meu interesse pelo tema a ser investigado e falamos sobre a relevância da escuta das crianças na construção de uma proposta curricular e pedagógica, na qual as crianças se sintam pertencentes, e a importância da participação e colaboração de todos para construirmos uma proposta interventiva realmente coletiva e significativa para o CMEI.

O encontro foi concluído com um lanche e com a confecção coletiva de um quadro, e os presentes foram convidados a pensar as crianças como nuvens, e então responder com uma palavra à pergunta título do texto inicial: *Até onde as nuvens podem chegar, chover e florescer?*

²⁸ O planejamento do momento de partilha encontra-se no Apêndice A.

²⁹ O texto encontra-se no Apêndice B

³⁰ Conforme já exposto, as referências do texto a experiências da pesquisadora foram registradas em primeira pessoa.

Figura 5 - Imagens do momento da partilha no CMEI Tertuliano de Góes



Fonte: arquivo da pesquisa.

3.2.3 “Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar...” - A partilha com as crianças e a confecção dos assentimentos

Antes de iniciar a pesquisa de campo, realizei a segunda etapa da partilha, contemplando as crianças do grupo 5 matriculadas no CMEI.

A partilha com as crianças aconteceu em dois momentos (um com a turma da manhã e outro com a turma da tarde), previamente combinados com a equipe gestora e professora regente das turmas. Os encontros aconteceram no dia 27 de março de 2024 na sala de referência, seguindo a rotina escolar, com a presença da professora, da auxiliar de desenvolvimento infantil dos grupos e uma amiga que estava presente para ajudar com os registros do momento. Quando cheguei na sala de referência, as crianças já sabiam que eu iria e estavam bastante curiosas.

No momento que cheguei, como a maioria das crianças já me conheciam, fui recebida com muito afeto. As crianças lembraram atividades que fizemos juntos em 2023, e algumas, cientes do meu afastamento por conta do mestrado, perguntaram se eu já havia acabado de estudar. Após acolhê-las e responder a esses questionamentos iniciais, convidei as crianças a sentarem em uma grande roda para que eu pudesse contar uma história. Foi nesse momento em roda, através de uma história autoral, transformada em um livro impresso, com linguagem adequada à idade

das crianças, intitulado *CMEI Tertuliano de Góes: por uma educação que escute as crianças*³¹, que iniciei a partilha da pesquisa com elas.

Figura 6 – Capa do livro *CMEI Tertuliano de Góes: por uma educação que escute as crianças*, e as crianças interagindo com o livro



Fonte: arquivo da pesquisa.

Com a leitura da história, contei para as crianças um pouco sobre a minha trajetória, desde a infância até a atuação profissional no Alto das Pombas, abordando, ainda, um pouco da história da escola a partir da minha chegada. Também, como surgiu o desejo de aprofundar meus estudos sobre a escuta das crianças, bem como meu percurso de estudante no Mestrado Profissional na UFBA.

A história, com marcadores de contos de fadas (heróis, fadas e vilões), continha elementos e personagens relacionados ao cotidiano das crianças. Isso capturou a atenção delas de imediato, despertando interesse, curiosidade e facilitando também a compreensão de alguns conceitos abordados no processo investigativo.

A leitura do livro oportunizou momentos de conversa, em que falei o que significa ser pesquisador(a), e apresentei a elas o que pretendia investigar com a ajuda delas e de alguns adultos. Ao longo da leitura, também expliquei aos grupos que o objetivo da investigação era ouvi-las sobre suas experiências, opiniões, sentimentos e desejos quanto à instituição escolar, para que, então, a partir do que elas dissessem, toda a comunidade escolar pudesse construir diretrizes para o projeto político-pedagógico da escola, contemplando suas falas, desejos e anseios (claro que nessa conversa o vocabulário utilizado foi adaptado/adequado a fim de garantir que as crianças compreendessem).

³¹ O livro completo encontra-se no Apêndice C.

Ao final, as crianças entenderam a proposta e, antes mesmo de eu concluir, convidando-as de forma explícita a participarem da investigação, elas já verbalizaram que queriam participar e se tornar pesquisadoras também. Então, reiterei o convite, evidenciando que seria necessário que os responsáveis autorizassem a participação delas, assinando um documento chamado *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE)³².

Figura 7 - Momentos de partilha com as crianças - Leitura da história



Fonte: arquivo da pesquisa.

Após esse primeiro momento, em que as crianças foram informadas sobre a pesquisa e como seria a participação delas no processo de investigação, expliquei que elas só participariam do processo da pesquisa se realmente quisessem e se os responsáveis permitissem. Então, seguindo as recomendações éticas de pesquisa com crianças, que enfatiza a necessidade de obtermos o assentimento delas antes de iniciar qualquer procedimento de pesquisa, que segundo Coutinho (2019, p. 64), “[...] implica a captação do aceite do participante mediante procedimentos diferenciados, dadas as singularidades dos sujeitos aos quais se volta, crianças, adolescentes ou pessoas impedidas de consentir”, solicitei que as crianças que desejassem participar fizessem seu autorretrato. Esse conceito já havia sido trabalhado pela professora regente da turma, e foi novamente explicado por mim, como forma de demonstrar, de maneira voluntária, seu desejo em participar/assentimento.

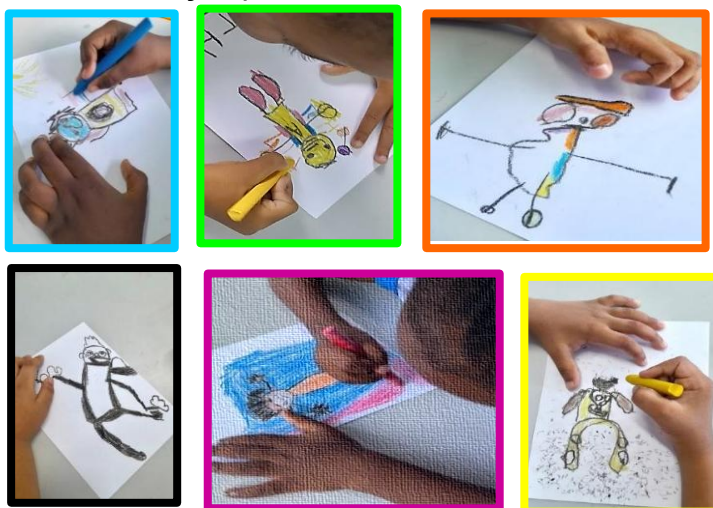
A confecção do desenho do autorretrato, representando o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) da criança, afirmando o desejo em participar da pesquisa, configurou-se em estratégia complementar à comunicação verbal e

³² Modelo do TCLE encontra-se no Apêndice F.

escrita. Essa foi uma técnica/estratégia cuidadosamente pensada para que todas as crianças fossem incluídas no processo, uma vez que, nessa faixa de idade, nem todas são capazes de assinar o nome através da linguagem escrita, e algumas apresentam dificuldades com a linguagem oral. Assim, o desenho como linguagem artística, presente no cotidiano das crianças, passou a representar uma forma simbólica de assinatura delas, confirmando o desejo em participar. Ao falar sobre a decisão em participar ou não, deixei claro que, em todos os momentos da investigação, elas seriam questionadas sobre o desejo de participar ou não, e que podiam desistir a qualquer momento, sem que isso se tornasse um problema.

Após essas explicações, no momento de confeccionar os autorretratos, as crianças receberam individualmente uma folha de papel em branco, e sentadas em mesas coletivas, tiveram acesso ao giz de cera para fazerem seus autorretratos.

Figura 8 - Crianças produzindo o autorretrato/assentimento



Fonte: arquivo da pesquisa.

À medida que as crianças foram terminando o desenho, voltaram para a roda, e com todos sentados, fui recolhendo os desenhos e confirmando, com cada criança, sobre o desejo ou não em participar, reafirmando que seria necessário que os responsáveis também consentissem para que elas pudessem realmente fazer parte do processo investigativo. Novamente, nesse momento de roda, afirmei que elas teriam total liberdade de decidir se participariam dos momentos propostos e que, caso desistissem, podiam se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem problema algum.

Com os autorretratos feitos, eles foram transformados em adesivos individuais. Assim, a cada encontro da pesquisa, as crianças convidadas a fazer parte do

movimento investigativo, naquele dia, confirmariam seu desejo em participar colando o adesivo de seu autorretrato no álbum de figurinhas intitulado *Assentimentos diários das crianças*³³. Esse procedimento de solicitar o assentimento das crianças em cada um dos movimentos da pesquisa configurou-se em um compromisso ético fundamental de cuidado com o bem-estar dos participantes e respeito à autonomia deles, podendo, ainda, prevenir situações de desconforto ou estresse. Conforme afirma Ferreira (2010, p. 178),

A obtenção do assentimento por parte das crianças, malgrado todas as faltas e falhas de informação que possam existir, depende grandemente da relação de confiança estabelecida com o(a) investigador(a), pelo que a aceitação da sua presença, além de ter de ser permanentemente activada e renegociada ao longo da pesquisa terá de ser reflectida criticamente em função da receptividade e reciprocidade e/ou rejeições que desencadeie.

Figura 9 – Imagem dos adesivos produzidos a partir dos autorretratos



Fonte: arquivo da pesquisa.

O processo de partilha com as crianças foi um momento de extrema relevância para que elas pudessem compreender o processo investigativo e como seria a participação delas no estudo para, então, poderem, com clareza e autonomia, decidirem se queriam ou não participar. Com essas informações, a obtenção de assentimentos configurou-se em uma etapa importante, que além de cumprir as recomendações éticas das pesquisas com crianças, tornou-se um momento importante na construção de uma relação de confiança entre a pesquisadora e as crianças. Nesses termos, a obtenção dos assentimentos foi uma etapa muito importante, e na sequência, abordarei como ocorreu o processo de consentimento

³³ O álbum nomeado *Álbum de Figurinhas Assentimentos Investigativas* foi um procedimento criado pela pesquisadora para coletar e arquivar o assentimento das crianças em cada encontro da pesquisa. Ao longo do percurso metodológico e a cada novo movimento do processo investigativo, as crianças convidadas a participar colavam seus adesivos no álbum, confirmando o desejo em participar daquele momento específico da pesquisa, como se estivessem assinando uma ata de participação.

dos responsáveis, uma autorização formal, fundamental para assegurar a participação das crianças na pesquisa.

3.3 “É SOBRE SABER QUE EM ALGUM LUGAR ALGUÉM ZELA POR TI³⁴ [...]” - O CONSENTIMENTO DOS RESPONSÁVEIS

Após esses primeiros momentos de apresentação da intenção da pesquisa (a partilha), da definição de participantes e assentimento das crianças, chegou o momento de solicitar aos responsáveis o consentimento para a participação das crianças. Para tanto, a intenção era em uma reunião pedagógica, ação comum na rotina do CMEI após o início do ano letivo, dirigimo-nos formalmente aos responsáveis para que pudessem entender o movimento da pesquisa, e então consentir ou não a participação das crianças. Contudo, como dito anteriormente, o ano letivo no CMEI começou com atraso devido ao processo de demolição/reconstrução e relocação dos espaços escolares do bairro. Esse foi um processo longo de negociação e cheio de tensões entre a secretaria municipal de educação e as representações sociais do bairro, que buscavam garantir o acesso e a permanência das crianças junto ao espaço escolar. Esse movimento exigiu muitos encontros dos responsáveis com os educadores, representações do bairro e secretaria municipal de educação, e diante dessa realidade, a primeira reunião pedagógica ficou agendada apenas para maio. Assim, com a distância do tempo para esse encontro, a fim de não atrasar ainda mais o início da pesquisa de campo, ficou decidido, em parceria com a gestão, que enviaríamos um vídeo aos responsáveis (através do WhatsApp, meio de comunicação bastante usado entre a escola e as famílias), a fim de comunicar a realização da pesquisa, explicar os objetivos, falar sobre necessidade e a importância do consentimento deles para que as crianças pudessem participar, deixando claro os cuidados éticos que seriam adotados durante todo o processo. Também, explicando sobre o envio e a devolutiva do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³⁵, e colocando-nos à disposição para qualquer dúvida e esclarecimento, tanto nos momentos destinados aos encontros com as crianças quanto através do telefone. O vídeo foi encaminhado no dia 18 de abril de 2024, e no dia seguinte, o TCLE impresso foi enviado aos familiares. A devolutiva dos

³⁴ Versos da música *Trem bala*, composta por Ana Vilela, em 2017.

³⁵ A cópia do modelo de TCLE enviado encontra-se e no Apêndice F.

documentos assinados aconteceu de forma gradativa, mas a maioria o devolveu assinado na segunda feira, dia 22 de abril de 2024. Nesse processo, vale ressaltar que nenhuma das famílias se opôs à participação das crianças, e das 46 regularmente matriculadas, houve a participação de 41 delas ao longo da investigação. Das 05 que não participaram, 01 foi porque a própria criança não quis participar, 2 não estavam presentes em nenhum momento da pesquisa (crianças que até então nunca haviam frequentado a escola), e 2, apesar de participarem da partilha e assentirem a participação, não frequentaram a escola durante o tempo da pesquisa por problemas relacionados à saúde.

3.4 O PLANEJAMENTO PENSADO PARA O ESPETÁCULO! – A INTENÇÃO METODOLÓGICA

Pensar na metodologia a ser usada em uma pesquisa com crianças exige cuidado, ética, olhar sensível e atento para as especificidades dos sujeitos. Tais especificidades têm relação com questões etárias, mas que se constituem, acima de tudo, a partir das experiências vivenciadas por esses sujeitos no meio sociocultural em que estão inseridos. Tudo isso sem desconsiderar os pressupostos teóricos que embasam a investigação e o compromisso ético.

No processo da construção metodológica a ser usada em uma pesquisa relacionada ao contexto profissional e de atuação do pesquisador, é indispensável estar atento ao referencial teórico que embasa a pesquisa, mas também ao que norteia sua prática. Esse entrelaçamento entre teoria e prática revela uma postura de pesquisador consciente e seguro das epistemologias que acredita, e torna o processo de investigação relevante e coerente.

Quando nos propormos a fazer uma investigação com crianças, na busca por compreender algo a partir do que suas vozes revelam sobre suas vivências e as relações que estabelecem com o mundo, anunciamos, enquanto pesquisadores, concepções e posturas, tanto sobre os sujeitos quanto sobre os assuntos investigados. As pesquisas COM crianças indicam uma concepção de criança como sujeito de direitos, completo, ativo, capaz, curioso, criativo e, de algum modo, pertencente ao contexto investigado. Portanto, ao refletir sobre os instrumentos da investigação, deve-se ter cuidado em eleger instrumentos que possibilitem uma

comunicação eficaz com elas, para que se possa, de fato, compreender seus pontos de vista, suas ideias, seus interesses e opiniões sobre o assunto investigado.

Sílvia Cruz (2008), na apresentação do livro organizado por ela, intitulado *A criança fala*, ressalta que, quando temos o desejo de conhecer os pontos de vista das crianças e reconhecemos que elas têm o que dizer, se faz necessário buscar formas de ouvi-las, explorando suas múltiplas linguagens.

Seguindo esses pressupostos, a pretensão, portanto, foi propor uma metodologia que, além de utilizar alguns dispositivos já bastante comuns nas pesquisas com/sobre/para crianças, dinamizasse, com afeto e criatividade, os momentos dos encontros, transformando-os em uma espécie de *roda investigativa*, a fim de produzir registros e dados significativos para a pesquisa. O desejo foi que os participantes fossem convidados a entrar na roda e *cirandar* na construção da investigação, a partir de dispositivos presentes no cotidiano da Educação Infantil e que também, de forma respeitosa e afetuosa, dialogassem, em um entrelaçamento dinâmico com os valores civilizatórios afro-brasileiros da energia vital, circularidade, oralidade, ludicidade, cooperativismo/comunitarismo, memória e ancestralidade. Afinal,

[...] de acordo com Azoilda os valores civilizatórios afro-brasileiros não são lineares e/ou estanques, mas se interpenetram, se hibridizam, obedecem a fluxos e conexões que se dão na cotidianidade e na imersão dessa dimensão civilizatória (Silva, 2021, p. 53).

Figura 10 - Valores Civilizatórios Afro-brasileiros³⁶



Fonte: A cultura da cor (2013).

Figura 11 – A roda como instrumento metodológico da pesquisa³⁷



Fonte: imagem produzida pela pesquisadora a partir do trabalho da artesã Edna Nascimento.

³⁶ Os valores civilizatórios afro-brasileiros descritos por Azoilda Trindade (2010) estão presentes em alguns de seus textos, a exemplo de *Valores civilizatórios afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira*.

³⁷ Imagem produzida pela pesquisadora, inspirada nos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros, a fim de ilustrar a metodologia de pesquisa. A imagem apresenta uma ciranda confeccionada em jornal pela artesã baiana Edna Nascimento, e faz parte do arquivo pessoal da pesquisadora.

Assim, a proposta foi que, nos encontros, a roda de conversa tivesse centralidade, visto que é um dispositivo que aproxima sujeitos, provoca uma comunicação dinâmica e favorece um espaço dialógico. As rodas, com toda sua dimensão circular, oral e cooperativista, também se justificaram a partir dos valores civilizatórios afro-brasileiros, pois também nos permitiram, no contexto investigativo, maior aproximação através do olhar e do tocar, criando/possibilitando uma comunicação produtiva, respeitosa, em que a escuta das várias vozes aconteceu de forma democrática, fortalecendo diálogos e permitindo partilhas a partir de vários pontos de vista, sem hierarquizá-los ou julgá-los. Portanto, enfatizam o que afirma Silva (2021, p. 56):

Estar em roda significa gerar possibilidades de olhar e enxergar o outro, de se colocar no mesmo lugar do outro. A circularidade proporciona novos olhares e percepções, permite construir e fortalecer sujeitos na compreensão de suas subjetividades.

A roda de conversa, como instrumento de pesquisa, também contribuiria para que eu me tornasse de fato participante, visto que ao fazer parte da roda, eu também produziria, com as crianças, dados para a pesquisa. Ela costuma ser uma importante ferramenta formativa do processo de pesquisa, uma vez que, nas rodas de conversa,

[...] é a qualidade das trocas estabelecidas no processo partilhado que propicia o desenvolvimento criativo individual e grupal: o cuidado mútuo, a escuta sensível, o acolher e ser acolhido, a paixão de aprender e ensinar, de pesquisar e aprender, a paciência no falar e ouvir, a amorosidade na convivência, a tolerância nas diferenças, o prazer estético partilhado, o respeito durante os conflitos, a coragem de ver-se no outro, de olhar para ele e para si, de formar-se formando [...] (Warschauer, 2017, p. 363-364).

A intenção, portanto, foi propor as rodas de conversa a partir de questões relacionadas à pesquisa, criando dinâmicas variadas, com uso de elementos disparadores capazes de gerar narrativas e registros (através de desenhos, fotografias, vídeos e áudios), ampliando possibilidades discursivas e revelando reflexões que contribuíssem para a produção de dados capazes de contemplar os objetivos delineados nesta investigação. Afinal, conversar implica uma relação dialógica, que

Não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao pressupor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, saber inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto

de vista do outro etc., e tudo de maneira muito dinâmica e conjunta (Warschauer, 2017, p. 215).

O conversar em roda, além de evidenciar fortemente os valores da circularidade, oralidade, memória e a representação das marcas de existência dos participantes em forma de expressão, foi capaz de proporcionar vivências de cooperatividade e empatia a partir da construção de significados de um pensar em conjunto/coletivo, pois conforme Warschauer (2017, p. 217), “conversar é oportunidade, quando bem aproveitada pelos interlocutores, para a criação do espírito coletivo e para escapar das determinações que lhes são impostas [...]”.

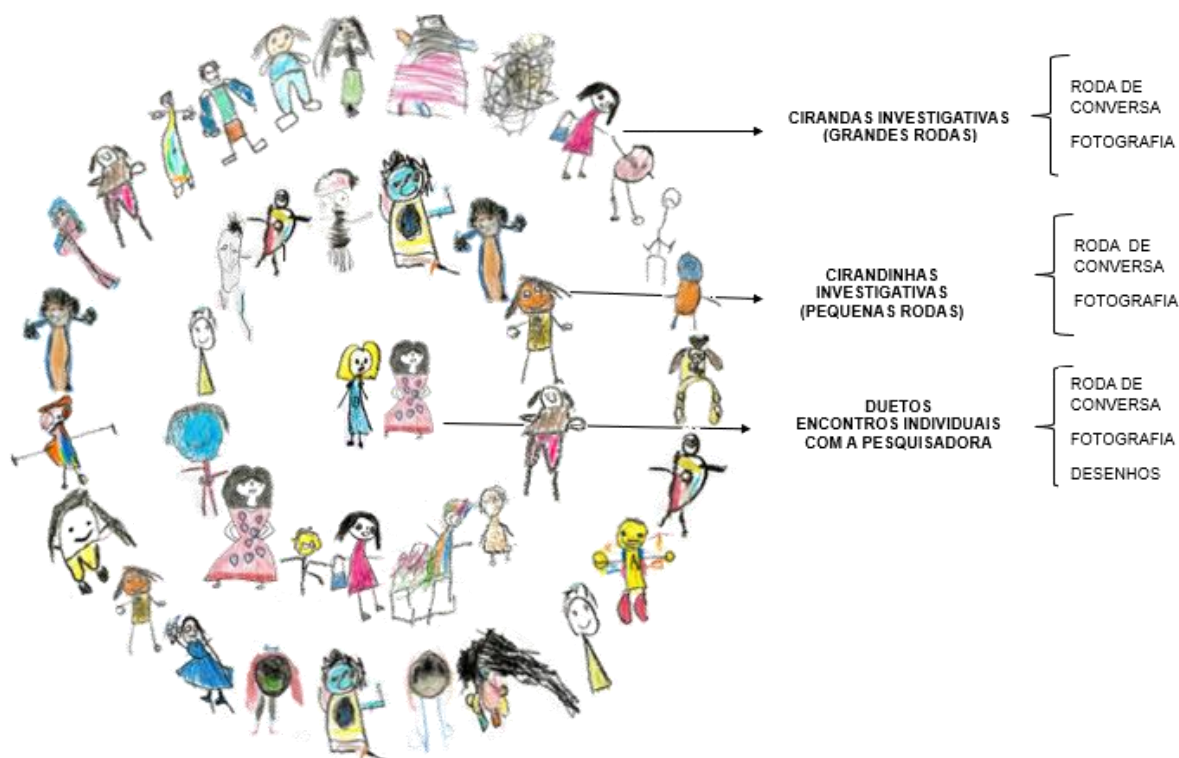
O fato é que uma roda de conversa gera interlocuções, as quais podem evidenciar sentidos do experienciado por seus interlocutores. Ela é uma estratégia metodológica que costuma ser reverenciada pelas trocas verbais, como sugere o termo conversa, mas também pode evidenciar experiências para além do relatado de forma oral, uma vez que, quando fazemos uso dela com as crianças, outras linguagens podem se evidenciar através de gestos, movimentos, olhares, expressões, silêncios etc. Além disso, costuma ser uma atividade comum no contexto dos espaços da Educação Infantil, configurando-se em uma estratégia metodológica já bastante conhecida pelas crianças, favorecendo a autonomia das crianças no processo investigativo.

Pensando, portanto, na roda de conversa como principal instrumento metodológico e na dinamicidade que ela comporta, refletimos sobre a importância e necessidade de fazer uso de dispositivos audiovisuais como recursos capazes gerar registros em fotos, vídeos e áudios nos encontros da pesquisa, captando a inteireza e a dinamicidade dos momentos. Com o uso desses recursos, os gestos, expressões e narrativas poderiam ser observados e transcritos, vistos e revistos em todos os seus detalhes sempre que necessário, contribuindo significativamente para o processo posterior de análise dos dados produzidos. Assim, a subseção que segue aborda, de forma mais específica, os instrumentos e procedimentos utilizados nos movimentos investigativos.

3.5 A JUNÇÃO DE SONS E RITMOS NO PREPARO PARA O ESPETÁCULO, OS ACORDES PARA A ESCUTA INVESTIGATIVA - INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

Para compor essa metodologia autoral, em uma pesquisa com/sobre as crianças e suas vozes, é indispensável que elas sejam escutadas a partir de instrumentos que respeitem a capacidade e a forma de expressão comuns à idade, e que façam parte do contexto de atividades presentes em suas rotinas. Seguindo essa ideia, a metodologia que construímos buscou fazer uma intersecção entre os valores civilizatórios afrobrasileiros, as características infantis e algumas formas expressivas comuns às crianças, que auxiliaram na compreensão do problema desta investigação, a exemplo da roda de conversa já justificada anteriormente, o desenho e a fotografia (Gobbi, 2011).

Figura 12 – Desenho do percurso metodológico da pesquisa e os instrumentos utilizados



Fonte: arquivo da pesquisa.

Como descrito na subseção anterior e ilustrado no desenho metodológico acima representado, a base da metodologia desta pesquisa foi a roda de conversa. A roda, aqui pensada como instrumento metodológico de pesquisa, capaz de dar visibilidade as vozes infantis, mas também como uma atividade diária comum à rotina

da Educação Infantil, é capaz de carregar, em sua essência, todo o significado da circularidade presente, tanto na cultura africana quanto na cultura dos povos originários. Como as crianças sujeitos desta investigação estavam dentro da faixa etária 4 a 6 anos de idade, quando suas possibilidades de expressão são ampliadas e elas passam a fazer uso de imagens, lembranças, imitações, jogos, desenhos e dramatizações em suas interações, a fim de se relacionar com o mundo e se comunicar, também é na riqueza dessas expressões que elas costumam nos contar sobre si e sobre a forma como veem o mundo. Assim, nesta pesquisa, para valorizar e registrar as expressões infantis, trouxemos o desenho como mais um instrumento de pesquisa, que nos auxiliou na produção de narrativas e reflexões, documentando a forma como as crianças entenderam e refletiram sobre o problema apresentado a partir de alguns temas abordados nas rodas de conversa.

O desenho associado a momentos de conversa foi um importante recurso metodológico para a produção de dados, pois como afirma Gobbi (2022, p. 45),

Ao desenhar representamos coisas já existentes, mas também é possível pensarmos e produzirmos pensamentos a partir do que fora desenhado. Há uma relação dinâmica e preche de complexas informações e imaginação entre o objeto desenho, desenhista, locais onde são produzidos e condições históricas, econômicas, sociais para a produção.

A proposta foi que o desenho, nesse processo investigativo, evidenciasse pontos de vista das crianças sobre os assuntos abordados ao longo do percurso investigativo. Ele configurou-se tanto como uma técnica de pesquisa como em uma fonte de registro/documentação que pôde, em momentos individuais (duetos), produzir novas conversas para compreender as relações estabelecidas pelas crianças sobre os temas abordados. Os desenhos, portanto, integraram-se à pesquisa “como forma de aproximar-se e mergulhar no cotidiano, assim como exercitar a compreensão de possíveis perspectivas das crianças” (Gobbi, 2022, p. 49).

Em um texto intitulado *Os traços invisíveis nos desenhos das crianças*, Staccioli (2014) afirma que os desenhos infantis muitas vezes são capazes de nos surpreender, por nos mostrar coisas por vezes invisíveis. O referido autor também salienta que, para, de fato, compreender as mensagens invisíveis que atravessam as imagens feitas pelas crianças, o adulto deve escutar, acolher e estar aberto ao possível e ao incerto. Ele aponta, ainda, que esse tipo de “linguagem gráfico-artística representa para a criança o que a escrita narrativa ou poética representa para um

adulto. Com a diferença que se trata de uma linguagem que não precisa ser aprendida antes” (Staccioli, 2014, p. 100).

Seguindo essas ideias, a metodologia utilizada teve a roda como eixo estruturante, e fez um importante entrelaçamento entre duas linguagens infantis, o desenho e a oralidade. Dessa forma, buscou contemplar a essência infantil e todo seu protagonismo junto aos seus dizeres e expressões, formando uma espécie de composição capaz de revelar experiências, histórias, valores, “olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre o seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos e desejados” (Gobbi, 2009, p. 71).

Em um percurso metodológico de pesquisa com/sobre/para crianças que visou, de fato, a evidenciar a autoria delas, fazendo ecoar suas vozes, foi necessário e indispensável fazer uso de abordagens que realmente pudessem expressar o modo como compreendem e estão interpretando o mundo. Nesse sentido, Garanhani, Martins e Alessi (2015, p. 314) nos alertam que,

[...] em pesquisas com crianças, os instrumentos e procedimentos precisam considerar as especificidades infantis, respeitando as vontades e o tempo de cada criança, numa conduta ética que permita captar os ditos e não ditos, perceber as opiniões infantis – mesmo quando essa ainda não são expressas de forma clara para o adulto pesquisador – e, que proporcione à criança sentimentos de acolhimento, segurança, respeito e valorização.

Para registrar os momentos dos encontros com as crianças, foram utilizados procedimentos diversificados, como o caderno de registros, que continha anotações sobre os momentos vivenciados nos encontros, registrando percepções, reflexões, impressões e ideias importantes para a pesquisa. Também foram utilizados recursos audiovisuais, como fotografias, filmagens e/ou gravadores de vozes, a fim de, no momento dinâmico de uma roda de conversa, não perder elementos importantes com a sobreposição das falas, ou mesmo deixar de observar expressões corporais. No que se refere ao uso de recursos audiovisuais, Cohn (2009, p. 47) endossa a importância deles para a pesquisa com crianças, e enfatiza que esse tipo de recurso pode “[...] fornecer uma narrativa propriamente visual, relativamente autônoma[...].”

As fotografias e as gravações produzidas em áudios e vídeos foram muito importantes para que tudo ficasse registrado e nenhum detalhe se perdesse, uma vez que as anotações dos cadernos de registros, e mesmo as descrições feitas, ao final de cada encontro com as crianças, não foram capazes de registrar por completo os momentos, e suas *miudezas* também serviram como artefatos fundamentais para que

as imagens pudessem ser congeladas e observadas em cada singularidade e as narrativas pudessem ser transcritas na íntegra para serem utilizadas no processo de análise de dados. A possibilidade de imagens e gravações de áudio poderem ser vistas e revistas é de extrema relevância, pois nos ajuda a tomar posse do que é transitório (Martins Filho, 2011).

Em uma palestra durante o *VI Simpósio Luso-Brasileiro em estudos da Criança e I Simpósio Luso-Afro-Brasileiro em Estudos da Criança*, realizado no Rio de Janeiro em agosto de 2024, a pesquisadora Stela Caputo afirmou que “o ato de fotografar também é um ato relacional de escuta” (Caputo, 2024, s.p.), afirmação que parece traduzir a relevância da fotografia nas pesquisas com crianças, e em especial em uma pesquisa que buscou escutá-las.

Ao longo do processo de investigação, também foram utilizados elementos produzidos pela pesquisadora, como tabelas com o nome das crianças que auxiliaram no controle da devolutiva do termos de consentimento, no registro da frequência e participação das crianças, pois queria garantir a participação de todas as crianças pelo menos em algum momento do processo investigativo, de modo a incluir todas que demonstraram o desejo em participar e que obtiveram o consentimento dos responsáveis, além de um *álbum de figurinhas*, onde as crianças colavam as figurinhas de seus autorretratos, confirmando o desejo em participar do movimento da atividade de pesquisa proposto para o momento.

Figura 13 – Modelo da ficha de registros de participação

	CRANÇAS	PRESENTE NO DIA DA PARTILHA 27-03-24	FEZ AUTORETRATO	DESEJA PARTICIPAR (ASSENTIMENTO)	CONSETIMENTO DOS RESPONSÁVEIS	PRESENTE NO DIA DA 1ª GRANDE RODA EM CIRANDA INVESTIGATIVA	SE EXPRESSOU DURANTE A 1ª RODA	PARTICIPANTES DOS CIRANDINHAS 24/04	MOMENTO INDIVIDUAL 24/04 (CONVERSA E DESENHO) DUETOS	MOMENTO INDIVIDUAL 29/05 (CONVERSA E DESENHO) DUETOS	OBSERVAÇÕES*	DEVOLUTIVA DA CÓPIA DO TCLE
01												
02												
03												
04												
05												
06												
07												
08												
09												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												

Fonte: arquivo da pesquisa.

Figura 14 – Capa do Álbum de figurinhas *Assentimentos diários das crianças* e página do álbum com os assentimentos da primeira Ciranda Investigativa



Fonte: arquivos da pesquisa.

É importante salientar que esta investigação adotou rigores éticos e seguiu os trâmites de autorização da Secretaria Municipal de Educação³⁸ e dos sujeitos envolvidos. Portanto, seguindo as recomendações éticas para pesquisas com crianças, os adultos responsáveis pelos sujeitos desta pesquisa consentiram a participação das crianças através da assinatura do Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TCLE), e as crianças também *assinaram* o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), em um primeiro momento, quando afirmaram o desejo em participar, e posteriormente, a cada novo encontro do processo investigativo.

Vale evidenciar que o TALE foi um documento cuidadosamente pensado e explicado para as crianças com uma linguagem acessível para que elas pudessem compreender sua funcionalidade e importância, e através dele, confirmar ou não o desejo em participar da pesquisa a cada momento proposto, cientes, ainda, que poderiam desistir a qualquer etapa da investigação, mesmo durante os encontros em andamento, sem que tal decisão provocasse qualquer prejuízo ou constrangimento a elas.

Ao adotar essa metodologia de pesquisa, o propósito foi valorizar atitudes de escuta capazes de gerar interlocuções e traduzir posturas políticas e ideológicas que

³⁸ O ofício enviado solicitando a autorização para a pesquisa encontra-se no Apêndice D.

caracterizam as práticas protagonizadas, explicitam opiniões, desejos e ideias. Tudo foi realizado inter cruzando com atenção, respeito e sensibilidade, conhecimento teórico e prático no delinear da investigação sobre o objeto de pesquisa. Tal percurso que propôs, portanto, observar, interagir, escutar e refletir, sem abdicar do olhar de pesquisadora participante.

Nesse percurso, foram produzidos dados importantes que serão disponibilizados à comunidade escolar através deste relatório de pesquisa, para que possa, por meio de um movimento cooperativo, refletir sobre o que disseram as crianças e construir diretrizes para as propostas pedagógicas e curriculares da instituição que traduzam e assegurem, também através de documentos, o trabalho autoral e participativo que a instituição vem fazendo, evidenciando o lugar de fala de todos os envolvidos na ação educacional. Ao entregar à instituição este relatório, material produzido no decorrer da pesquisa para que sejam revistos/reformulados documentos que guiam a prática, conforme desejo explicitado pela comunidade escolar ao longo da Jornada Pedagógica 2023 e no momento de partilha, iniciamos o cumprimento da natureza interventiva do programa ao qual esta investigação está vinculada, e que “[...] tem como finalidade provocar movimentos formativos que partem da realidade concreta [...]” (Almeida; Sá, 2017, p. 9).

A ideia é que a proposta interventiva não se encerre na entrega deste material à comunidade escolar, visto que a intenção da pesquisadora, sobre a qual já foi iniciado um diálogo com o GRUMAP e com o grupo de pesquisa GEPEICI, é propor, enquanto intervenção, a elaboração e realização de um projeto de extensão em longo prazo, que seguindo e ampliando a metodologia aqui apresentada, reúna crianças do bairro, e não só do CMEI, a fim de proporcionar momentos de escuta, troca e reflexões sobre assuntos diversos, uma espécie de ateliê investigativo com crianças, conforme descrito na seção sobre a proposta interventiva.

Feita a apresentação mais geral do desenho metodológico, a próxima subseção segue com a apresentação dos participantes e de cada um dos movimentos do percurso investigativo.

3.6 O ENSAIO GERAL: A ORQUESTRA, O GIRAR DAS CIRANDAS, SEUS PARTICIPANTES E RITMOS – OS ENCONTROS INVESTIGATIVOS

Como já descrito anteriormente, a fim de buscar respostas para o problema que deu origem a esta investigação, a proposta inicial foi trabalhar tanto com as crianças do grupo 5 matriculadas no CMEI no presente quanto com crianças recém-egressas, que frequentaram o grupo 5 no ano de 2023. Contudo, diante da realidade vivenciada no bairro, mais especificamente nos contextos das escolas que seriam campos da pesquisa (realidade explicada em seções anteriores), a proposta inicial, que se configurava em um desejo forte da pesquisadora, de ouvir as crianças que frequentaram o grupo 4 em 2022 e o grupo 5 em 2023 (recém-egressas - uma vez que estavam cientes do processo investigativo a partir da entrada da pesquisadora no curso de pós-graduação em 2022, quando era professora delas), deu lugar ao que seria possível/viável no momento.

Então, para não atrasar ainda mais o início da pesquisa de campo, em comum acordo com a orientadora, a opção foi seguir na investigação *apenas* com as crianças matriculadas no grupo 5 do CMEI em 2024. O termo *apenas* aparece em destaque porque essa decisão inicialmente pareceu, para a pesquisadora, uma redução quantitativa em relação ao número de crianças participantes na investigação, mas para surpresa, após definir também como critério a não exclusão de crianças que demonstrassem o desejo em participar e cujo os responsáveis consentissem a participação, o número de sujeitos da pesquisa cresceu, e o que na proposta inicial era um trabalho a ser realizado com cerca de 10/15 crianças, tornou-se uma investigação com a participação de 41 sujeitos. Sim, a nossa orquestra cresceu e contou com a participação de 41 instrumentistas.

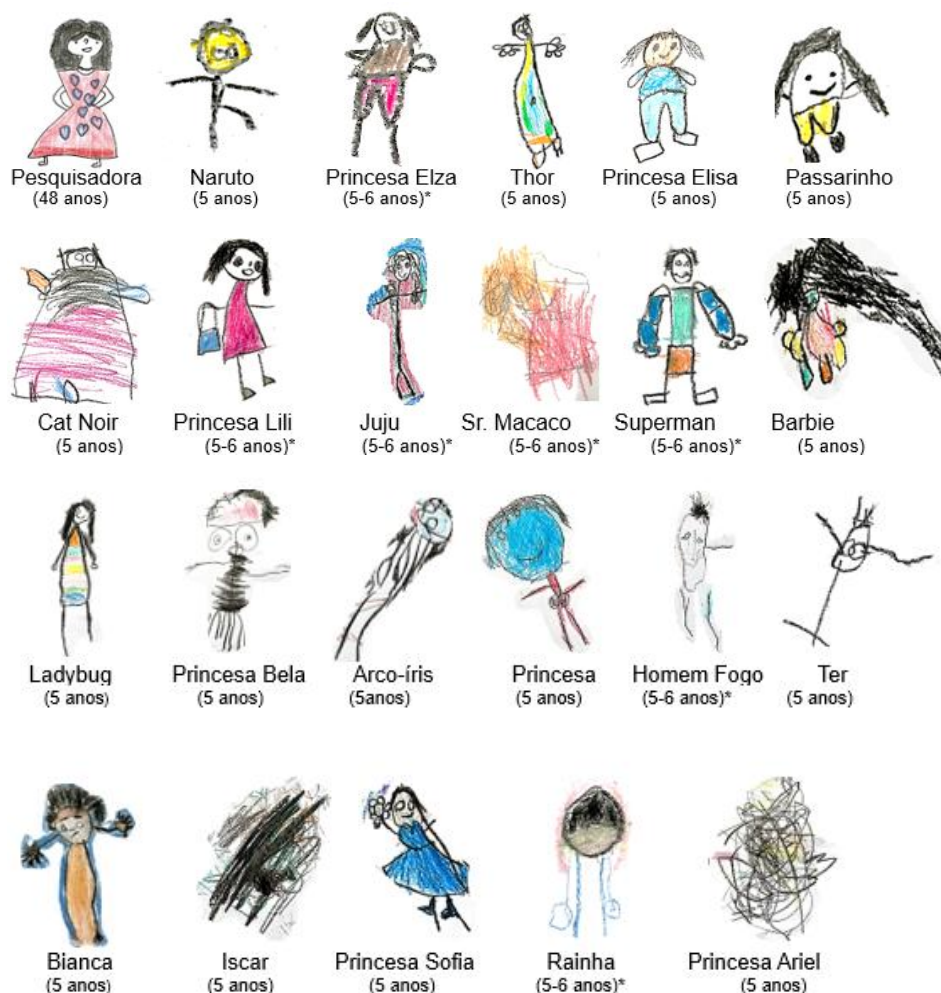
3.6.1 A formação da orquestra e seus instrumentistas

A nossa orquestra composta participou de encontros com formatos diversificados, os ensaios que movimentaram essa orquestra investigativa para a produção de dados. Esses encontros foram divididos em cirandas, cirandinhas e duetos investigativos. Esses foram momentos criativos, repletos de diálogos, trocas, reflexões, entre muitos outros, em que composições foram criadas e recriadas, ritmos e sons foram respeitados e valorizados, produzindo as letras, os acordes e os cenários

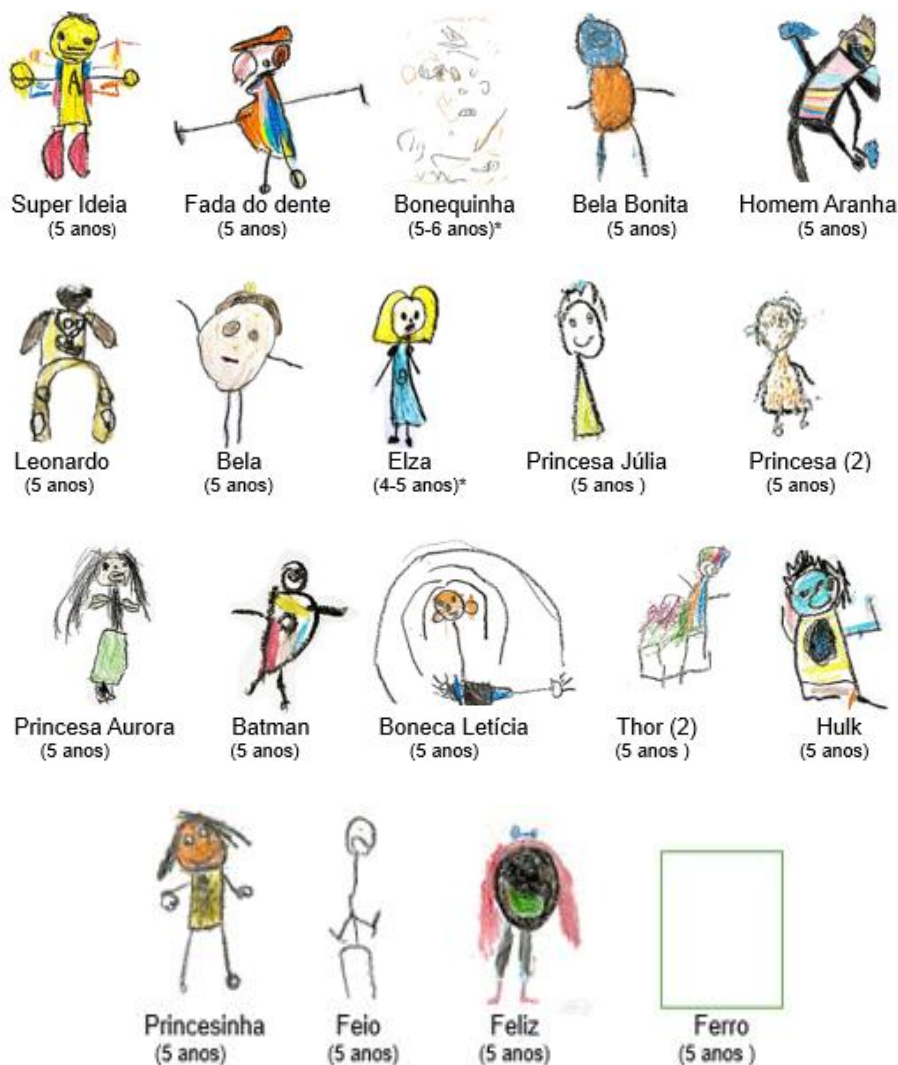
de um espetáculo maior, planejado para fazer com que vozes e instrumentos ecoassem.

Os músicos (as crianças pesquisadoras) de nossa orquestra ensaiaram em turnos distintos, uma parte deles no matutino e outra parte no vespertino, e a regente se fez sempre presente em todos esses ensaios, com o propósito de observar as entonações e os sussurros dos variados instrumentos, valorizando a voz de cada um deles para, juntos, compor um grande espetáculo. A orquestra, então, foi formada por 1 regente (pesquisadora) e 41 músicos (as crianças), totalizando, portanto, 42 componentes, conforme a imagem abaixo, que se divide em duas páginas.³⁹

Figura 15 – Autorretrato dos participantes da pesquisa com nome fictício e idade



³⁹ Na imagem, podemos conhecer os sujeitos da pesquisa através dos autorretratos (produzidos por eles como assentimento para a pesquisa), que representam cada um deles, assim como o nome escolhido por eles para preservar suas identidades. Obs.: O participante nomeado *Ferro* não quis fazer o autorretrato.



Fonte: arquivo da pesquisa.

Princesa Lili, Sr. Macaco, Super Ideia, Fada do Dente, Rainha e todas as demais crianças participantes desta investigação tinham, do início ao fim desta pesquisa, entre 4 e 6 anos de idade. As crianças nessa faixa etária costumam se expressar com clareza, e para tanto, fazem uso de uma diversidade de linguagens, pois falam, brincam, desenham, dramatizam, cantam, gesticulam, sorriem, choram e até silenciam para expressar suas opiniões, ideias e sentimentos.

A convivência com eles, em um processo investigativo, trouxe novas e inúmeras reflexões, e ativou a memória da pesquisadora, fazendo ecoar, em seus pensamentos, músicas ouvidas na infância. Assim, para iniciar a apresentação desses sujeitos da pesquisa, nossos instrumentistas, exhibe-se um trecho da música *Bate Palmas*, gravada pela Turma do Balão Mágico, em 1986, que afirma “[...] gente grande nunca deve esquecer, que as crianças sempre podem ensinar, a sorrir, a brincar, a

viver e amar pra essa vida melhorar [...]”⁴⁰ (França, 1986). O trecho dessa canção que ainda ecoa em mim⁴¹, acredito ser capaz de traduzir a essência desses pequenos investigadores que, como a maioria das crianças nessa fase, revelam olhares sempre curiosos, que a cada instante nos lembram que há um mundo inteiro, repleto de cores, sons e sabores a ser desvendado, construído e desconstruído, ou quem sabe, até *desvisto*.

As crianças, em muitos momentos, revelam-se artistas, pintando com uma aquarela os caminhos da vida, mesmo sem saber o fim ele chegará, como traduz Toquinho na clássica composição *Aquarela*⁴² (Toquinho *et al.* 1983), mas pintam com tanto entusiasmo que fazem o mundo tão colorido como uma bolha de sabão, tornando o caminho florido e deixando a vida sempre com sabor de emoção, como os versos da canção de Michel Sullivan e Paulo Massadas, *Carrossel de Esperança*⁴³, gravada em 1984.

Seguindo essa mesma perspectiva, como em um passe de mágica, em muitos momentos elas parecem se transformar em cientistas querendo descobrir os porquês de tudo, desvendar a natureza e seus elementos, e ainda fazer descobertas inéditas, sem contar sobre a capacidade que têm para se fazerem poetas, transformando pensamentos em poesia, como tão bem traduz Manoel de Barros (2015, p. 14): “[...] a gente gostava das palavras quando elas perturbavam o sentido normal das ideias. Porque a gente sabia que só os absurdos enriquecem a poesia”.

Essa é a essência que acredito traduzir, de forma geral, essas crianças, mas não posso deixar de evidenciar que elas são, em sua maioria, negras, filhas de famílias trabalhadoras da classe popular, moradoras de um contexto social marcado por lutas sociais e busca por melhores condições de vida, uma realidade cujos aspectos sociais, econômicos e políticos imprimem, em suas trajetórias, experiências e vivências singulares, que refletem em suas percepções, valores e formas de interação com o mundo. Para pensar nas crianças desse contexto específico, é fundamental reconhecer a diversidade e complexidade das experiências vividas por elas, o que as torna únicas, desconstruindo, portanto, a ideia de criança global (Castro,

⁴⁰ Versos da música *Bate Palmas*, composta por Dudu França e gravada pela Turma do Balão Mágico em 1986.

⁴¹ Conforme já exposto, experiências da pesquisadora foram grafadas em primeira pessoa.

⁴² A canção *Aquarela*, foi composta por Toquinho, Vinicius de Moraes e Guido Morra, e gravada no álbum que leva o mesmo título, em 1983.

⁴³ A canção *Carrossel de Esperança* foi composta por Michael Sullivan e Paulo Massadas e gravada no álbum *Clube da Criança* de 1984.

2021). Quando pensamos nas particularidades que emergem de suas vivências, essa ideia da criança universal torna-se pequena, incompleta, insuficiente diante das singularidades vividas e que as constitui, pois com o afirma Kramer (2002, p. 44), “o sujeito é constituído com o outro e no contexto, sendo ao mesmo tempo ativo e criativo neste processo”.

As 25 meninas e os 16 meninos participantes desta pesquisa são sujeitos históricos e sociais, com vozes próprias e experiências únicas, o que faz com que eles, com suas aquarelas em mãos, pintem seus mundos a partir de conhecimentos, valores e identidades, construídos a partir de suas interações com o mundo e com as pessoas que os cercam. Elas são crianças (em sua maioria) que crescem nesse contexto social específico que é o Alto das Pombas e, portanto, vivenciam as lutas comunitárias como cidadãos pertencentes, fazendo-se presentes nos processos junto às suas famílias.

Recentemente, grande parte das crianças tem acompanhado a luta implementada pelo GRUMAP, escolas e outras associações do bairro e arredores na defesa pelo acesso e permanência à educação. Fazendo-se presentes em assembleias junto a representações da comunidade e da secretaria de educação, acompanhando cada fase da luta, as crianças vivenciam uma realidade que, sem dúvida confere, a elas uma singularidade importante, evidenciada na fala de uma menina de 3 anos que, diante da demora do início das aulas devido à demolição dos prédios das escolas e a demora na relocação para outros espaços, mandou um áudio de 6 minutos para a direção do CMEI, questionando, através de vários argumentos, o porquê das aulas não terem começado até a data do recebimento do áudio, dia 01 de março de 2024. Com muita lucidez e em tom questionador, ela disse: *“Eu não estou entendendo, as pessoas querem tirar a escola. Por que não está começando? [...] Eu quero saber das aulas...vai ser que dia, então? Quero ver o começar das aulas!”*⁴⁴

Dessa forma, como em toda pesquisa, os dados produzidos por esta investigação trazem marcas importantes das realidades vivenciadas pelas crianças participantes. Tais dados, apesar de terem sido produzidos em um contexto específico, parecem ser extremamente relevantes para reflexões sobre a instituição escolar e a escuta no contexto da Educação Infantil pública brasileira.

⁴⁴ Trecho retirado do jornal impresso Comunica Grumap, de março de 2024. Uma cópia do documento encontra-se no Anexo C.

3.6.2 As audições – Encontros para a produção dos dados

A presente pesquisa teve como objetivo geral compreender o lugar da escuta das crianças no contexto de um Centro Municipal de Educação Infantil, refletindo/analizando como suas vozes podem produzir repercussões na proposta pedagógica e curricular desse espaço. Para alcançar esse objetivo, foram realizados 3 tipos de movimentos investigativos que se multiplicaram em 46 encontros com as crianças. Dialogamos bastante para conhecer o CMEI a partir de seus pontos de vista, e buscamos compreender o que elas pensam sobre serem escutadas no âmbito da instituição para tentar entender suas percepções e anseios, e analisar como suas vozes podem contribuir na atualização da proposta pedagógica e curricular do CMEI e na construção de um projeto de extensão em que as vozes das crianças sejam o fio guia.

Todos os encontros aconteceram nas dependências do CMEI, mas com formatos e espaços diversificados. Os encontros aconteceram divididos em 3 movimentos. No primeiro movimento foram realizadas 2 grandes rodas. Essas rodas, que foram chamadas *cirandas investigativas*, aconteceram na sala de referência, em combinação prévia com a docente, dentro da rotina diária das turmas, no momento da *rodinha* atividade permanente nos grupos.

Após o momento de partilha, as *cirandas investigativas* foram os primeiros encontros do percurso da pesquisa com as crianças. Essas duas *cirandas*, uma no turno da manhã e outra no turno da tarde, *giraram* com a participação total de 31 crianças. As *cirandas* configuraram-se como momentos significativos do processo investigativo, pois no girar dessas grandes rodas, emergiram temáticas que dialogavam com o objetivo da pesquisa e que foram, então, aprofundadas através de uma escuta mais detalhada. na sequência do caminho investigativo, ao longo dos movimentos 2 e 3.

Esses foram compostos tanto por *cirandinhas investigativas*, pequenas rodas que aconteceram com a presença de 2, 3, ou 4 crianças cada uma, quanto pelos duetos (encontros individuais com a pesquisadora). As *cirandinhas* e os duetos aconteceram alternadamente em 2 espaços do CMEI, que variaram de acordo com a disponibilidade para utilização. Alguns ocorreram em uma sala de referência que se encontrava vazia nos momentos agendados para os encontros da pesquisa; outros, em uma pequena sala que dispunha apenas de alguns colchonetes, mas que foi

possível de ser organizada com os elementos que a pesquisadora considerou importantes para o momento da pesquisa.

Quadro 2 – Tipos e quantidade de encontros com número de participantes

ENCONTROS	QUANTIDADE	NÚMERO TOTAL DE CRIANÇAS QUE PARTICIPARAM	PORCENTAGEM DE PARTICIPAÇÃO
MOVIMENTO 1 – O encontro inicial			
Cirandas Investigativas (Grande roda)	02	31	75,6%
MOVIMENTO 2 – Encontros que, de forma geral, versaram sobre o tema <i>escola</i>			
Cirandinhas investigativas (Pequenas rodas)	5	18	43,9%
Duetos (Momentos individuais junto à pesquisadora)	20	20	48,8%
MOVIMENTO 3 – Encontros que, de forma geral, versaram sobre o tema <i>escuta</i>			
Cirandinhas investigativas (Pequenas rodas)	8	29	70,7%
Duetos (Momentos individuais junto à pesquisadora)	11	11	23,8%

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A diversidade de formato dos encontros com as crianças sujeitos da investigação visou a proporcionar uma variedade de contextos, na busca de que elas pudessem se expressar a partir de diferentes perspectivas e momentos sobre o assunto abordado, ora interagindo com a pesquisadora e com um grupo grande de crianças, ora com a pesquisadora e alguns colegas, e ora sozinhos com a pesquisadora.

O formato variado dos encontros, em que todas as crianças se fizeram presentes em pelo menos um dos movimentos da investigação, foi importante, pois evidenciou o processo de uma investigação realmente democrática e ética, durante a qual as crianças tiveram a oportunidade de vivenciar tanto momentos a sós com a pesquisadora quanto em grupo. Nos momentos em grupo, ouvindo os pontos de vista dos outros, puderam opinar e refletir em conjunto sobre os assuntos abordados, mas elas também tiveram momentos em que puderam expor suas ideias individualmente, tendo a garantia de confidencialidade e o respeito por suas subjetividades, desejos e opiniões.

Esse processo evidenciou uma construção realmente coletiva, em que a pesquisa se fez em seu A-COM-TECER, a partir de um olhar atento e de uma metodologia que, como afirmam Araujo, Anjos e Cordeiro (2023), foi capaz de captar

diferentes formas de participação, permitindo que as crianças assumissem papéis de coconstrutoras no processo, de maneira protagonista, diretamente relacionada ao contexto de relações éticas e de confiança com a pesquisadora.

Antes de descrever os momentos de encontros de forma mais detalhada e trazendo dados específicos de cada um desses momentos, o quadro abaixo apresenta informações gerais quanto à quantidade de crianças participantes, trazendo dados referentes aos consentimentos e assentimentos.

Quadro 3 – Quantidade de crianças matriculadas e que participaram da investigação com informações específicas referentes aos consentimentos e assentimentos

QUANTIDADE DE ALUNOS MATRICULADOS NOS GRUPOS 5 NO INÍCIO DA PESQUISA	QUANTIDADE DE CRIANÇAS PRESENTES NO MOMENTO DE PARTILHA 27-03-24	QUANTIDADE DE CRIANÇAS QUE EXPRESSARAM O DESEJO EM PARTICIPAR, DANDO SEUS ASSENTIMENTOS	QUANTIDADE DE CRIANÇAS PARTICIPANTES	QUANTAS NÃO QUISERAM PARTICIPAR	QUANTIDADE DE CRIANÇAS QUE, POR MOTIVOS DIVERSOS, NÃO PARTICIPARAM
46 100%	38 82,6%	43 93,5%	41 89,1%	01 2,2%	04 8,7%
OBSERVAÇÕES IMPORTANTES • 02 crianças regularmente matriculadas nunca haviam frequentado a escola até o término da investigação; • 02 crianças, apesar de expressarem o desejo em participar (no momento da partilha), ausentaram-se da escola por motivo de saúde durante todo o processo investigativo, e nem mesmo devolveram o TCLE assinado; • 01 das crianças participantes não quis fazer o autorretrato e expressou seu assentimento apenas verbalmente; • 01 criança participou apenas da primeira ciranda investigativa, pois foi transferida de escola durante a realização da pesquisa, mas participou ativamente do momento e obteve consentimento dos responsáveis; • As crianças que não estiveram presentes no momento da partilha tiveram a oportunidade de fazer seus autorretratos como assentimento em outros momentos.					

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os momentos que denominamos de cirandas investigativas – grandes rodas – foram os primeiros encontros da investigação, após a partilha, e aconteceram no dia 23 de abril de 2024. Foram 02 encontros com esse formato, e participaram dessas grandes rodas 31 crianças, totalizando 75,6% dos participantes. A primeira ciranda que aconteceu no turno da manhã contou com a presença de 14 crianças e durou 31 minutos, já a segunda aconteceu no turno da tarde, com 17 crianças e duração de 22 minutos.

Figura 16 – Representações das cirandas investigativas



Fonte: arquivos da pesquisa.

Para a realização desses encontros, foi elaborado um roteiro com as intenções da pesquisadora, de modo que pudesse guiar esse momento, mas havia a ciência de que as crianças dariam o real sentido ao momento, à medida que fossem compreendendo e interagindo com a proposta.

As grandes rodas - cirandas investigativas - foram encontros marcados por uma mistura de ansiedade, curiosidade, entusiasmo e satisfação. Iniciamos esses momentos retomando pontos abordados durante a partilha, que variaram desde o que é uma pesquisa, a temática da investigação, a necessidade dos consentimentos dos responsáveis, até sobre o que é o PPP de uma escola. A fim de começar a ouvi-las, foram questionadas: *O que é escola?* Elas foram, espontaneamente, trazendo respostas que traduziam o espaço escolar como um local de atividade diversificadas onde há aprendizagens, diversão e alimentação. Passado esse primeiro momento, foi realizada a leitura do livro *Se criança governasse o mundo...*, de Marcelo Xavier (2009), e as crianças foram convidadas a refletir sobre como seria o espaço escolar, caso eles fossem governantes e pudessem inventar/criar uma escola do jeito que eles quisessem.

O enredo da história, seguido dessas provocações, fez a ciranda girar, e as crianças, como em uma grande roda de samba, onde uma música puxa a outra, compartilharam experiências e opiniões, expressando com autonomia tanto suas

percepções quanto seus anseios sobre o espaço escolar, revelando um olhar crítico e consciente sobre a escola que têm e que desejam.

Figura 17 - Cenas das cirandas investigativas



Fonte: arquivos da pesquisa.

Após as ricas trocas de ideias experienciadas com as grandes rodas, seguimos o percurso da pesquisa com dois outros modelos de encontro, as cirandinhas investigativas, que se configuraram em encontros com grupos menores de crianças e os duetos, que foram encontros individuais com algumas crianças. Esses dispositivos foram pensados para o aprofundamento de temas importantes para a pesquisa, tanto os evidenciados nas falas das crianças quanto os previamente pensados pela pesquisadora, em um entrelaçar de assuntos que levou a pesquisa por um percurso que foi se constituindo a cada dia, à medida que ideias e indagações se evidenciavam nas narrativas.

Nos encontros denominados cirandinhas investigativas (pequenos grupos), a pesquisadora buscou criar um espaço acolhedor, com o intuito de que as crianças se sentissem confortáveis e seguras para expor seus pontos de vista e ouvir os pontos de vistas dos colegas, criando um ambiente colaborativo, de troca, experiências e protagonismo. Essa divisão em grupos menores possibilitou, à pesquisadora, uma escuta mais atenta sobre o que as crianças diziam, permitindo maior observação e exploração de questões evidenciadas pelos grupos, com atenção aos pontos de convergência e divergência, facilitando a criação de categorias para a análise

posterior, assim como o levantamento de questões a serem retomadas para as conversas individuais, os duetos.

No total, foram 13 encontros com os pequenos grupos. Eles aconteceram ao longo de etapas da investigação, as quais foram chamadas de movimentos 2 e 3. No movimento 2, houve 5 encontros que duraram, em média, 16 minutos. Neles, participaram 18 crianças divididas em grupos de 3 ou 4 indivíduos, o que representou 43,9% das participantes.

Quadro 4 - Quantidade de participantes e tempo de duração das cirandinhas investigativas do movimento 2

CIRANDINHAS DO MOVIMENTO 2	QUANTIDADE DE CRIANÇAS	DURAÇÃO
1ª cirandinha	03	23 minutos
2ª cirandinha	03	15 minutos
3ª cirandinha	04	07minutos
4ª cirandinha	04	18 minutos
5ª cirandinha	04	17 minutos

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Nesse cirandar, conversamos sobre a escola, e de forma mais contundente, sobre a escola desejada pelas crianças, a partir de vertentes que versaram sobre materialidade, infraestrutura, aprendizagens, preferências e muitas outras temáticas.

Já no giro da terceira fase da investigação, o movimento 3, quando conversamos prioritariamente sobre escuta, a importância dela e se as crianças se sentem escutadas, houve o total de 08 cirandinhas investigativas, com tempo médio de duração de 12 minutos e o total de 29 crianças, que se dividiram em grupos de 2, 3 ou 4 crianças e representaram 70,7% do total de sujeitos participantes.

Quadro 5 - Quantidade de participantes e tempo de duração das cirandinhas investigativas do movimento 3

CIRANDINHAS DO MOVIMENTO 3	QUANTIDADE DE CRIANÇAS	DURAÇÃO
1ª cirandinha	04	30 minutos
2ª cirandinha	04	13 minutos
3ª cirandinha	03	11minutos
4ª cirandinha	02	04 minutos
5ª cirandinha	04	13 minutos
6ª cirandinha	04	12 minutos
7ª cirandinha	04	06 minutos
8ª cirandinha	04	03 minutos

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Ao observar os quadros acima, a variação da duração das cirandinhas pode chamar a atenção do leitor. O fato é que, quando os sujeitos da investigação são crianças, há de se ter flexibilidade em todo o percurso investigativo, que alinhada com os princípios éticos, seja capaz de respeitar os tempos e ritmos de cada um, garantindo não só a autonomia, mas acima de tudo, o bem-estar de todos os participantes. Seguindo essa premissa, o tempo de cada encontro foi decidido e combinado com os participantes, para que os momentos da pesquisa se mantivessem prazerosos e significativos para todos. Para garantir isso, a pesquisadora se manteve atenta aos sinais de inquietação, distração, cansaço, desinteresse, assim como aos silêncios ou momentos em que os temas abordados pareciam ter se esgotado.

Certo dia, uma criança disse: *“minhas ideias todas acabou, é que agora precisa esperar a energia recarregar para saber das coisas. Tenho que deixar a ideia carregar para saber das coisas”*. Essa fala soou como uma espécie de sirene, avisando que era hora do espetáculo fazer seu intervalo, e assim, logo após, algumas crianças terminarem suas explanações, encerramos o encontro.

Essa *escuta atenta* contribui bastante para a determinação dos tempos de cada encontro, justificando, portanto, a existência de momentos mais longos e mais curtos nos diversos movimentos da investigação.

Figura 18 – Momentos das cirandinhas investigativas



Fonte: arquivo da pesquisa.

Para aprofundar ainda mais a escuta, na tentativa de compreender a percepção das crianças sobre a escola e a escuta nesse espaço, realizamos *duetos*, que se configuraram em momentos individuais da pesquisadora com algumas crianças sujeitos da pesquisa. Para esses momentos individuais, priorizamos a participação das crianças que estiveram presentes nas cirandinhas que antecederam os duetos, já que o intuito desses momentos era aprofundar a temática e resgatar temas que emergiram nos encontros anteriores.

Assim, nos dias destinados aos duetos, começamos os encontros com essas crianças, e então, seguimos com as demais para que houvesse a participação do máximo de crianças possível, e garantíssemos o critério de que todas as crianças participassem pelo menos de um dos momentos da investigação.

Quadro 6 – Registro quantitativo da participação das crianças nas cirandinhas e nos duetos

NÚMERO DE CRIANÇAS	MOVIMENTO 2	MOVIMENTO 3
Nº de crianças que participaram das cirandinhas	18	29
Nº de crianças que participaram dos duetos	20	11
Nº de crianças que participaram das cirandinhas e dos duetos	10	08

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Os duetos proporcionaram momentos mais íntimos e confidenciais, possibilitando que as crianças expressassem suas ideias, sentimentos e perspectivas de forma mais livre e detalhada e sem a influência do grupo. Esses momentos permitiram explorar temas que emergiram nos encontros coletivos e aprofundar questões específicas. Nesses encontros, também utilizamos a linguagem gráfica como ferramenta complementar à fala. Através dos desenhos, as crianças expressaram suas ideias e opiniões de forma livre e criativa, o que evidenciou detalhes e/ou assuntos que não estiveram presentes nas conversas anteriores, enriquecendo, portanto, a produção de dados. Esses foram momentos fundamentais do processo investigativo, pois a combinação da conversa com a produção de desenhos permitiu um diálogo mais profundo e significativo, fortalecendo o vínculo entre a pesquisadora e cada um dos participantes, que puderam evidenciar suas percepções sobre uma diversidade de temas.

Os temas versaram tanto sobre o espaço físico da instituição escolar, as atividades realizadas, a necessidade e o desejo por brinquedos, as relações estabelecidas entre crianças e adultos, os desejos de aprendizagem, até a importância da alimentação, da segurança e da escuta no ambiente escolar.

Ao longo da investigação, 31 duetos - encontros individuais – foram realizados, que assim como as cirandinhas investigativas, dividiram-se entre dois movimentos da investigação. No movimento 2, quando falamos sobre escola, participaram 20 crianças, que representaram 48,8% dos sujeitos da pesquisa; e no movimento 3,

quando falamos sobre escuta, participaram 11, que configuraram uma amostra de 26,8% dos participantes.

O tempo de duração das conversas nos duetos foi, em média, 10 minutos mais o tempo de produção dos desenhos, que foi bastante variado. Assim, os *duetos* foram momentos importantes para aprofundar temas já abordados nos encontros coletivos e para explorar novas perspectivas, enriquecendo as informações produzidas em outros momentos da investigação.

Figura 19 – Momentos dos duetos



Fonte: arquivo da pesquisa.

3.6.3 Sobre a organização dos ensaios – agenda e critérios para a participação

É importante relatar um pouco sobre a organização dos momentos de pesquisa no campo, assim como os critérios de participação das crianças nos encontros, pois é um processo que envolve ética, compromisso e cuidado com o campo e seus sujeitos.

Todos os momentos destinados aos encontros da pesquisa, dias e horários, foram previamente combinados em conjunto com a professora regente da turma, a coordenadora e a diretora. Inicialmente, foi explicado como estavam programados os encontros em cada um dos movimentos do processo investigativo, e no acontecer da

pesquisa, fomos decidindo qual seria o melhor dia e horário, de modo que a interferência na rotina escolar fosse a mínima possível.

Assim, à medida que um encontro ia terminando, marcávamos o seguinte, de forma que eles foram sendo agendados de forma gradativa, respeitando os tempos e ritmos da instituição escolar, das professoras, das crianças e os da pesquisadora que, após a realização de um encontro, precisava sistematizar o momento para, então, planejar o próximo.

No processo de planejar os encontros, pensamos na rotina do grupo participante, uma rotina que ainda estava em fase de organização, pois a instituição em geral estava em adaptação a uma nova realidade, já que passou a funcionar em um novo espaço físico, distante da comunidade, o que demandou transporte escolar e, conseqüentemente, ajustes de horários de entrada, saída e lanches.

Diante dessa realidade, logo de início, decidimos que o melhor momento para realizar os encontros seria no início dos turnos, depois do acolhimento e primeiro lanche, e antes do horário do recreio, garantindo, portanto, que as crianças tivessem esses momentos da rotina preservados, podendo se estender, caso necessário, para o momento após o parque, mas antes do segundo lanche, que acontece ao fim do turno, próximo ao horário de saída.

Foi assim que os encontros aconteceram, prioritariamente no primeiro momento dos turnos, e poucos foram os dias em que foi necessário que a pesquisadora se reunisse com as crianças após o momento de parque (aconteceu apenas em alguns dias destinados aos duetos).

Quanto aos dias da semana, fomos ajustando de acordo com o que vivenciamos no início dos encontros. O momento da partilha e das cirandas investigativas (encontros que demandaram mais tempo com todos os presentes), aconteceram, respectivamente, em uma quarta-feira e em uma terça-feira, dias sugeridos pela regente, já que, nesses dias da semana, ela estaria o turno inteiro com as crianças, o que impactaria menos na rotina. Assim, ela poderia se organizar e colocar esses momentos dentro do planejamento.

Depois das cirandas investigativas, passamos para o 2º movimento, que se iniciou com as cirandinhas também em uma quarta-feira. Ao fim desse momento com as pequenas rodas, a professora pesquisadora percebeu que o processo das cirandinhas atrapalhou a dinâmica da professora com a turma, pois além da expectativa das crianças em participar, o trânsito de entrada e saída das crianças

impactou a realização das atividades planejadas, percepção que foi possível confirmar em um momento de encontro com a regente. Assim, em conversa posterior com a coordenadora pedagógica sobre o que havia acontecido, ela sugeriu concentrar os encontros nas segundas-feiras, pois impactariam menos, uma vez que nesse dia da semana, a turma estava com a segunda regente⁴⁵, realizando um tipo de atividade que as dinâmicas dos encontros não atrapalhariam. Então, conversamos com a segunda regente, ela concordou, e os encontros da pesquisa passaram a acontecer sempre às segundas-feiras, em datas previamente combinadas.

É importante salientar que, ao longo de todo o movimento investigativo, as crianças sempre demonstraram o desejo em participar de todos os momentos propostos, mas com o número grande de sujeitos, a fim de organizar o percurso e garantir o envolvimento de todos, criamos alguns critérios para a participação das crianças nos encontros.

- 1º Critério - garantir a participação de todas as crianças sujeitos da pesquisa em pelo menos um dos momentos do percurso investigativo;
- 2º Critério - nos dias destinados às cirandinhas, diversificar as participações, de modo que o máximo de crianças pudesse participar;
- 3º Critério - nos dias dos duetos, priorizar a participação das crianças que fizeram parte das cirandinhas, visto que o intuito maior dos duetos foi aprofundar temas já abordados nas cirandinhas. Na sequência, chamar as crianças que ainda não estiveram presentes em nenhum dos momentos para garantir a participação em pelo menos um dos encontros, e só então chamar as demais.

Seguindo esses critérios, houve uma participação satisfatória em todos os momentos da pesquisa, e conseguimos garantir que 100% dos sujeitos estivessem presentes em pelo menos um dos encontros investigativos⁴⁶, não ficando, portanto, ninguém sem participar. Para concluir, alguns dados referentes às participações são apresentados nos quadros a seguir.

⁴⁵ Seguindo a organização da Smed, a turma tem duas regentes e segunda regente é como é denominada a pedagoga que assume a turma nos momentos em que a primeira regente se encontra afastada durante os momentos das atividades complementares e reserva técnica.

⁴⁶ A tabela geral de participação, que permite observar a participação das crianças individualmente, encontra-se no Apêndice H.

Quadro 7 – Quantidade de crianças participantes em cada movimento da pesquisa

Movimentos da pesquisa	Tipo de encontro	Quantidade de crianças	Porcentagem em relação ao total de sujeitos
Movimento 1	Ciranda investigativa	31	75,6%
Movimento 2	1ª cirandinha	18	43,9%
	1º duetos	20	48,8%
Movimento 3	2ª cirandinha	29	70,7%
	2º duetos	11	26,8%

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Quadro 8 - Relação entre a porcentagem de participação geral na pesquisa e a quantidade de encontros

Quantidade de crianças que participou	% movimentos	Quantidade total de encontros
03	100	05
09	80	04
08	60	03
13	40	02
08	20	01

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Quadro 9 - Relação quantitativa de participação conjunta nas cirandas e nos duetos

1ª Cirandinhas	2º Duetos	Participaram dos 2
18	20	10
2ª Cirandinhas	2º Duetos	Participaram dos 2
29	11	08

Fonte: elaboração da pesquisadora.

A seguir, apesar de, no decorrer do texto, até aqui, já terem sido apresentadas questões relacionadas aos cuidados éticos adotados nesta investigação, são abordadas, de forma mais específica, peculiaridades éticas indispensáveis aos processos investigativos, sobretudo os que envolvem crianças.

3.7 “HÁ QUE SE CUIDAR DO BROTO PRA QUE A VIDA NOS DÊ FLOR E FRUTO [...]”⁴⁷ – CUIDADOS ÉTICOS DURANTE O CIRANDAR DA ORQUESTRA

A ética em pesquisas tem sido pauta constante de reflexões no meio acadêmico. Muito além de um conjunto de regras, vem ganhando destaque e se constituindo um eixo indispensável para os percursos formativos e investigativos. A formação do pesquisador, nesse sentido, é fundamental para que ele compreenda a importância de seguir os princípios éticos e saiba aplicá-los em suas pesquisas.

Nas pesquisas com seres humanos, essa discussão se amplia, pois se espera que o pesquisador adote atitudes e princípios para garantir que sua ação seja cuidadosa, comprometida, responsável com os participantes, mas também com os procedimentos, produção, análise e socialização dos dados. Nesse sentido, Siquelli (2023, p. 7) afirma que,

Para além do conceito de ética em pesquisa e das normativas acerca da regulação legal, vem ganhando holofotes a questão da integridade na pesquisa, a qual, segundo pesquisadores da área, diz respeito às “boas práticas” em pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores na dimensão em que se encontram da formação no cotidiano acadêmico.

Talvez seja ousado evidenciar a importância de que as discussões sobre a ética nos percursos investigativos se façam presentes em todo o processo formacional do pesquisador, desde a graduação, nos grupos de pesquisa, em eventos acadêmicos, na pós-graduação, mas também junto aos participantes e e/ou seus responsáveis. O refletir constante e de forma coletiva ajuda no desenvolvimento de um senso crítico, respeitoso e cuidadoso durante o processo investigativo desde o seu planejamento, tornando o pesquisador mais atento e preparado para lidar com possíveis dilemas éticos que podem se apresentar no percurso investigativo.

No que se refere à pesquisa com crianças, estudos demonstram que investigações com o público infantil costumam enfrentar desafios éticos e metodológicos na busca por instrumentos e procedimentos que dialoguem com as especificidades do sujeito criança, garantindo a segurança e a satisfação dos participantes de forma ética, cuidadosa e afetuosa. Demartini (2011), ao escrever sobre as diferentes infâncias e as variadas questões para pesquisas, afirma que pesquisar infâncias e a diversidade de crianças é um grande desafio para os

⁴⁷ Versos da música *Coração de estudante*, composta por Milton Nascimento e Wagner Tiso em 1983.

pesquisadores, mesmo que eles sejam muito experientes. Isto porque, como afirma a referida autora, em um movimento de pesquisa com crianças, o que há de se observar são as complexas vivências infantis a partir de seus próprios pontos de vista, e não a partir da representação do adulto que investiga.

A forma como o pesquisador concebe as crianças exerce influência direta no processo investigativo, pois como afirma Santos (2020, p. 221),

A compreensão que o pesquisador possui sobre quem é a criança influencia tanto no modo como ele se relaciona com ela como no acolhimento dos questionamentos e respostas das crianças. O tom da voz do pesquisador, o tipo de palavras que ele usa para se dirigir às crianças, as suas expressões corporais e faciais diante das ações e expressões da criança e a posição que ocupa no espaço enquanto observa/conversa com a criança revelam o que ele pensa sobre quem é a criança e sobre as suas potencialidades.

Por compreendermos as crianças como atores sociais, ativos, sujeitos históricos, de direitos (Brasil, 2009a; Corsaro, 2011) e que produzem sentido ao que experienciam, ao longo de todo o processo investigativo, adotamos cuidados éticos. Foram procedimentos que, além de cumprirem os protocolos éticos necessários em uma pesquisa, evidenciaram cuidado e afeto, a fim de garantir a proteção das crianças, valorizando-as e respeitando-as como sujeitos participantes, autoras e protagonistas do processo investigativo.

A ética na pesquisa, segundo Hermann (2019, p. 34), “tem por finalidade resolver questões específicas da pesquisa com seres humanos surgidas em diferentes instâncias do processo investigativo, que envolvem o contexto, as consequências éticas das decisões, os pesquisadores, as instituições e os participantes envolvidos”. Na sequência, a referida autora afirma, ainda, que a necessidade da ética na pesquisa tem relação direta com a integridade, a transparência e a responsabilidade na condução da pesquisa e de seus resultados, considerando os princípios da dignidade humana, da liberdade e da diversidade de indivíduos e grupos sociais.

No que se refere aos princípios éticos da pesquisa em educação em nosso país, Mainardes e Cury (2019) destacam que a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), junto a seus associados e outras representações, tem deliberado os princípios gerais que devem orientar as pesquisas em Educação. Tais fundamentos versam sobre o princípio fundante da dignidade da pessoa humana, no sentido de respeitar os participantes quanto aos consentimentos, à avaliação de riscos e benefícios, ao respeito, aos direitos, à autonomia, à

integridade, à honestidade, com atenção a valores democráticos, como a justiça e a equidade com transparência, verdade e responsabilidade social.

Seguindo essas premissas, Coutinho (2019) afirma que, para ter uma postura ética em pesquisas com seres humanos, faz-se necessário cumprir normas e protocolos que visam a proteger o bem-estar e a integridade dos participantes. Assim, o primeiro protocolo cumprido nesta investigação foi o encaminhamento de ofícios, solicitando autorizações para o desenvolvimento da pesquisa, tanto para o setor de Estágio e Pesquisa da Secretaria Municipal de Educação de Salvador, quanto para o CMEI, campo da pesquisa. Após o recebimento das autorizações, seguindo um percurso ético e cuidadoso, a proposta de pesquisa foi apresentada para a comunidade com a presença de diferentes representações do bairro, para a equipe escolar, pais e crianças. A apresentação da proposta de pesquisa para as diversas instâncias envolvidas, além de uma atividade curricular proposta pelo PPGCLIP-MPED, se traduz em um compromisso ético, pois quando partilhamos os objetivos e a proposta metodológica pensada em uma pesquisa participante, de cunho interventivo, os envolvidos não só compreendem as intenções, mas também podem opinar e contribuir com sua construção.

Em se tratando de pesquisas que envolvem procedimentos metodológicos para a geração de dados a partir de uma relação direta com participantes crianças, o consentimento dos responsáveis para que elas possam participar da investigação, assim como o assentimento das próprias crianças, consistem em etapas importantes do compromisso ético do pesquisador. Segundo Coutinho (2019, p. 99), o consentimento incide em

um processo que visa, em última instância, obter a anuência do participante da pesquisa. Contudo, ao entender que a anuência está imbricada em um conjunto de condições, valores, relações de poder, deve-se prezar para que o processo garanta a manifestação de modo autônomo, consciente, livre de intimidação e esclarecido.

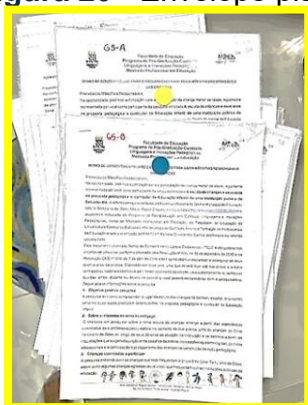
Sendo assim, antes da entrada em campo, enviamos um vídeo para os responsáveis, compartilhando a proposta da pesquisa e solicitando o consentimento deles para que as crianças pudessem participar do processo investigativo. Para tanto, no referido vídeo foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, documento que, segundo a Resolução CNS 466/2012, deve conter “[...] todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento,

para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar” (Brasil, 2012, p. 3), e cuja assinatura consiste, portanto, na

anuência do participante da pesquisa e/ou de seu representante legal, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após esclarecimento completo e pormenorizado sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar (Brasil, 2012, p. 2).

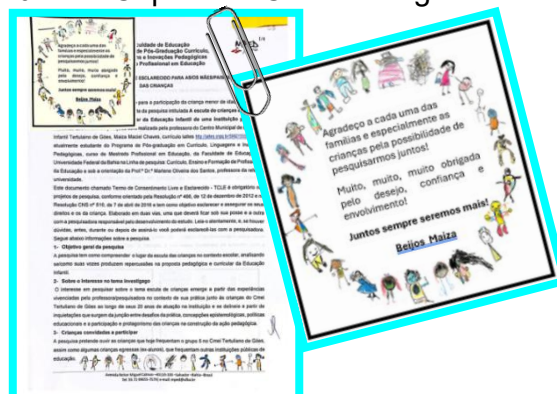
No vídeo, ainda explicamos alguns procedimentos e comunicamos que as crianças levariam o termo para casa, e que ele deveria ser assinado e devolvido, caso os responsáveis concordassem com a participação da criança no processo investigativo. Ainda sobre a assinatura do TCLE, vale ressaltar que nos colocamos à disposição para possíveis dúvidas, sendo disponibilizados telefones e e-mails para facilitar o contato, e que após esses procedimentos, todas as crianças dos grupos convidados a participar da pesquisa obtiveram o consentimento dos responsáveis, que posteriormente receberam uma cópia do TCLE com um agradecimento pela confiança e apoio dispensados para a realização da pesquisa.

Figura 20 - Envelope plástico com o TCLE enviado para assinatura dos responsáveis



Fonte: arquivo da pesquisa.

Figura 21 – Cópia do TCLE com agradecimento



Fonte: arquivo da pesquisa.

Seguindo os protocolos éticos e as premissas de uma pesquisa que se propôs a escutar as crianças concebendo-as como sujeitos de direitos, que devem ter seus pontos de vista valorizados, coadunamos com Santos (2020), quando a autora afirma que o consentimento apenas dos adultos reforçaria uma postura adultocêntrica. Se somente os adultos têm o poder de decisão, os pontos de vista das crianças são invisibilizados, reafirmando, portanto, a ideia de que são incapazes de decidir sobre

assuntos que lhes dizem respeito. Seguindo a mesma linha de pensamento, Santos (2020) afirma, ainda, que ter o assentimento das crianças para a participação na pesquisa, mesmo que adultos responsáveis por ela tenham autorizado a sua participação, é direito delas.

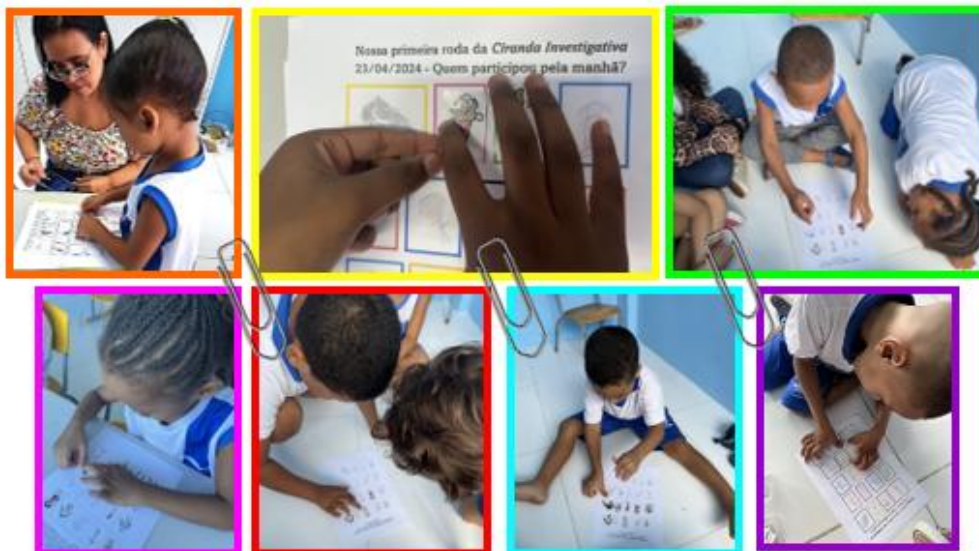
Diante do exposto, após a partilha da pesquisa com as crianças, que foi feita através de uma história autoral, com linguagem clara e com marcadores de contos de fada⁴⁸, e a explicação detalhada das etapas, da metodologia e da necessidade do consentimento dos responsáveis, as crianças foram convidadas a refletir e dizer se queriam ou não participar da pesquisa. Nesse momento, elas também foram informadas que teriam o direito de “recuar de sua decisão a qualquer momento, sem nenhum prejuízo para sua vida e de sua família” (Santos, 2020, p. 222).

Então, as crianças que expressaram o desejo em participar da pesquisa foram convidadas a fazer seu autorretrato, e esse desenho tornou-se uma assinatura simbólica do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), que segundo a Resolução CNS 466/2012, consiste na “[...] anuência do participante da pesquisa, criança, adolescente ou legalmente incapaz, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação [...]” (Brasil, 2012, p. 2).

Nesse processo, conforme já explicitado, foi explicado às crianças que elas poderiam, ao longo do percurso investigativo, decidir se queriam ou não participar dos encontros, ou até mesmo desistir completamente de participar da pesquisa. Então, os autorretratos foram transformados em *figurinhas*, e um álbum foi confeccionado. Assim, a cada encontro da pesquisa, as crianças participantes confirmaram seus assentimentos colando seu autorretrato (assinatura simbólica) na página destinada ao encontro.

⁴⁸ Conforme descrito anteriormente no item 3.2.3 desta seção.

Figura 22 - Momentos de assentimento



Fonte: arquivo da pesquisa.

A criação de um álbum de figurinhas para os assentimentos diários das crianças foi uma estratégia que emergiu de um olhar atento e cuidadoso, na busca por respeitar as especificidades da faixa etária de forma ética, criativa e lúdica. Esse foi, portanto, um procedimento que acreditamos ter sido muito interessante e eficaz para o registro dos assentimentos diários das crianças, que também ficaram documentados através da expressão oral, registrada em gravação de áudios.

Nesse sentido, é importante pontuar que os instrumentos utilizados para registrar os encontros investigativos também foram partilhados e justificados para as crianças, que não se opuseram em serem fotografadas, filmadas ou terem suas vozes gravadas nos momentos dos encontros. Elas concordaram e se mantiveram atentas, sinalizando, por exemplo, quando o aparelho celular utilizado para a gravação dos áudios apagava a luz do display ou a bateria estava fraca.

No decorrer da investigação, as crianças sempre se mostraram desejosas em participar dos encontros investigativos, e para garantir que todas as crianças realmente participassem, foi necessário criar um quadro onde as participações das crianças foram cuidadosamente registradas, assegurando que nenhuma criança ficasse fora da investigação. Esse foi um compromisso sobre o qual tivemos muito cuidado para excluir o risco de alguma criança se frustrar por não ter participado.

Ainda sobre os momentos dos encontros investigativos, outros cuidados foram tomados. Organizamos cada encontro da pesquisa com atenção para que as crianças tivessem garantido o acesso às refeições e o horário do parque. No percurso dos

encontros, também ficamos atentas a expressões das crianças com a intenção de detectar o desejo de não participar, o cansaço, e até mesmo a necessidade de finalizar o encontro. Esses foram cuidados éticos que exigiram um olhar sensível e atento, garantindo à criança o bem-estar e o respeito aos seus desejos.

Durante os 46 encontros, em apenas um deles, na fase inicial da pesquisa, uma das crianças, percebendo que estava próximo da hora do parque, disse que já queria parar e voltar para a sala de referência, afirmando que em um outro momento concluiria a proposta, o que foi acatado imediatamente pela pesquisadora.

No que se refere à confidencialidade das conversas, durante todo o movimento da pesquisa, foi dito às crianças que não se preocupassem, que podiam falar tudo que quisessem, que ninguém saberia sobre a autoria do que disseram. Essa foi a principal justificativa para a escolha de nomes fictícios para representá-las na pesquisa, pois a utilização ou não dos nomes verdadeiros foi algo bastante pensado, sobretudo quando nos colocamos a refletir sobre as invisibilidades já impostas a essas crianças, em sua maioria pretas, filhas de trabalhadores da classe popular e moradoras de bairros considerados periféricos, e por acreditarmos na autoria (Kramer, 2002) das crianças no que se refere à pesquisa.

Os nomes fictícios presentes neste relatório foram escolhidos livremente pelas crianças, e a maioria delas seguiu a ideia de marcadores de contos de fadas, trazendo princesas e heróis, talvez para continuar o enredo da história que apresentou a pesquisa a elas, e que se conclui com a apresentação de suas falas no corpo do texto.

Para concluir, a saída do campo aconteceu sem a constatação de nenhum prejuízo às crianças. Ao contrário, a proposta de escutá-las com o propósito de que suas vozes ecoem no PPP da instituição foi empolgante e vem reverberando de forma positiva, configurando-se, portanto, em um benefício. Isto porque, no movimento da pesquisa, as crianças sentiram a valorização de suas ideias e opiniões, e vêm adotando posturas críticas e reflexivas no que se refere ao funcionamento do CMEI. Um benefício constatado pela equipe escolar, que percebeu, nas crianças participantes da pesquisa, uma postura de reivindicação por serem escutadas no que se refere, por exemplo, à participação delas em momentos decisivos da rotina escolar (a exemplo de reivindicarem a participação delas nas decisões referentes à organização da semana da criança). Essa reverberação alegra a comunidade escolar, pois muito coaduna com a proposta que esse espaço vem tentando sedimentar, com

a finalidade de formar cidadãos críticos, pertencentes aos contextos que frequentam e conscientes de seus direitos e deveres.

Ainda sobre a saída do campo, assim que os momentos planejados para os encontros investigativos foram concluídos, comunicamos às crianças que a pesquisa ainda não havia sido finalizada, mas que passaríamos um tempo sem nos encontrar, pois estávamos concluindo os encontros e uma nova etapa se iniciaria, a etapa de escrever sobre tudo que conversamos. Então, ficou combinado que voltaríamos ao CMEI para contar sobre o que escrevemos a partir da contribuição delas como pesquisadoras, autoras parceiras deste processo investigativo.

4 "PREPARE O SEU CORAÇÃO, PARA AS COISAS QUE EU VOU CONTAR ..."

(OS DADOS PRODUZIDOS, UMA VARIEDADE DE
INSTRUMENTOS E VOZES E SEUS ECOS)



4 “PREPARE O SEU CORAÇÃO PARA AS COISAS QUE EU VOU CONTAR [...]” - OS DADOS PRODUZIDOS

Os dados produzidos nos encontros com as crianças foram diversos e complementares entre si. Em muitos momentos pareceram como as imagens produzidas por um caleidoscópio, onde os mesmos elementos se transformam em múltiplas possibilidades, quando giram em torno do mesmo eixo, constituindo-se em infinitas perspectivas. Também fizeram lembrar o girar dos discos de vinil que, ao explorarmos simplesmente pelo olhar de seu giro na vitrola, parecem todos iguais, mas na verdade, desse movimento, sai uma infinidade de possibilidades que variam quanto ao estilo, ritmo, altura, velocidade, mas principalmente variam a partir das interpretações de quem está escutando.

O girar de nossos encontros, através de uma metodologia caracterizada pela circularidade, tanto nos formatos dos encontros quanto nos temas abordados, foi capaz de revelar uma espécie de mosaico de percepções, sentimentos, ideias e opiniões do universo infantil sobre a escola e a escuta nesse espaço, evidenciando a complexidade das experiências vivenciadas pelas crianças, suas percepções e a importância e riqueza que é escutá-las.

O caráter circular da metodologia adotada, em que os temas abordados se repetiram nos diversos modelos de encontros da pesquisa, compondo uma espécie de refrão, trouxe uma ideia de continuidade, mas também de complementariedade, possibilitando maior aprofundamento sobre as percepções das crianças, tanto em relação aos assuntos abordados quanto a assuntos que emergiram, a partir das relações que elas estabeleceram com a temática em seus cotidianos.

Acreditamos que a pesquisa evidenciou não só como as crianças veem a instituição escolar em suas múltiplas facetas, mas também o que desejam desse espaço. Suas vozes revelaram muitos temas em relação à escola, desde a estrutura física ideal, a materialidade necessária e desejada, suas expectativas em relação às aprendizagens, até o contexto de relações pessoais capazes de oportunizar e garantir experiências ricas e prazerosas. Mas, então, o que as crianças disseram?

As falas das crianças, ao longo da pesquisa, revelaram riqueza e diversidade de vivências, curiosidades, hipóteses e saberes sobre o mundo que as cerca e, portanto, também sobre a escola. Elas demonstraram profundo conhecimento sobre o contexto escolar e grande capacidade em descrever, refletir e analisar as experiências que vivenciam nesse espaço, assim como avaliar e opinar sobre sua função e seu funcionamento. Assim, isso parece confirmar a premissa de Coelho (2024), quando a autora afirma que, em uma pesquisa com crianças, validar suas narrativas é um importante dispositivo metodológico para compreender os sentidos que elas atribuem às experiências vivenciadas nos mais diversos contextos.

Quando questionadas sobre o que é escola, elas apontaram a instituição como lugar de aprendizagens, com atividades diversificadas, onde há pessoas, diversão, proteção, alimentação, e que requer atitudes e procedimentos específicos para o convívio nesse espaço. Quando foram convidadas a imaginar uma escola ideal, as crianças apresentaram ideias e propostas que vão além da simples descrição de um espaço físico. Seus relatos, repletos de vivacidade e originalidade, abordaram temas que versam desde a importância do brincar, a necessidade de espaços amplos, seguros e confortáveis, até materiais pedagógicos, alimentação e a necessidade de propostas diversificadas, capazes de gerar aprendizagens significativas e prazerosas nos diversos campos do conhecimento. Já no que se refere à escuta, as crianças evidenciaram questões referentes a respeito e poder, mas também falaram sobre sua importância na resolução de conflitos, como meio de compreensão, participação, proteção, afeto e cuidado.

Sendo assim, acreditamos que a metodologia utilizada, além de democrática e adequada às especificidades das crianças, evidenciou o envolvimento delas como sujeitos da pesquisa, valorizando-as como importantes partícipes sociais (Corsaro, 2011). Em parceria conosco e com os teóricos que contribuíram para as reflexões sobre os temas centrais, as crianças construíram o percurso da investigação no sentir/fazer da pesquisa, que se constituiu como processo, no A-COM-TECER investigativo. Um acontecer dinâmico e diverso, alicerçado pelos valores civilizatórios afro-brasileiros (Trindade, 2005; 2010) da circularidade, da oralidade, da ludicidade, da memória, da ancestralidade e do comunitarismo, que com respeito, escuta e muita troca, evidenciou o

protagonismo das crianças participantes e toda a riqueza de seus dizeres e experiências.

A nossa orquestra *ensaïou* em 46 momentos distintos que, com formatos diversos (cirandas investigativas, cirandinhas investigativas e duetos), compuseram nossos encontros. Como já mencionado, esses encontros foram cuidadosamente registrados através de fotografias, vídeos e/ou gravações. Todas as gravações foram atenciosamente transcritas pela pesquisadora, em um exercício de vai e vem, para e continua, onde o *PLAY*, o *PAUSE*, o *STOP*, o *FWD (forward)* e o *REW (rewind)* pareciam brincar com a memória, com ideias e sensações, à medida que descortinavam cada um dos momentos e as suas singularidades através das falas, das expressões e dos desenhos que traduziam a experiência singular que foi cada encontro.

Esse processo de transcrição foi muito rico, pois através de uma escuta mais atenta, foi possível tecer reflexões importantes, as quais foram anotadas e são destacadas no corpo do texto. As transcrições foram separadas em blocos, de acordo com o tipo de encontro, turno e participantes, e foram lidas e relidas inúmeras vezes. Nessas leituras, seguindo uma legenda de cores, trechos que evidenciavam temas centrais da pesquisa e temas que emergiram nas narrativas das crianças foram grifados. Esse modo de organização contribuiu para a análise dos conteúdos produzidos com as crianças.

As folhas brancas digitadas em preto, com o ir e vir dos lápis de cor, foram ganhando cores e forma de arco-íris. Um arco-íris composto pelos dizeres infantis que, lidos e relidos, nos colocou diante da magia que é procurar o tal pote de ouro que dizem estar no fim de cada arco-íris, e da beleza que se apresenta diante dos sentidos de quem o contempla.

Quadro 10 – Legenda criada para categorizar trechos das transcrições

Cores	Assuntos
	ALIMENTAÇÃO- falas diversas que fazem referência à alimentação
	ESPAÇO FÍSICO- INFRAESTRUTURA- SEGURANÇA- ESTÉTICA – falas diversas
	MATERIALIDADE

	APRENDIZAGENS - ENSINO - ATIVIDADES
	SOBRE ESCOLA – O que é - A minha escola - Se eu inventasse uma...
	ESCUA
	O BRINCAR
	RECURSOS HUMANOS
	O QUE NÃO GOSTO
	TRECHOS QUE MERECEM DESTAQUE -FALAS DIVERSAS

“Ter merenda na escola é importante para não ficar com fome. A barriga ronca em qualquer lugar”.

Thor 2

“Eu não gosto de ficar sentada”.

Elza

“A minha escola seria uma escola maior do que o mundo”.

Thor

“Eu queria que tivesse mais LEGO. Com os legos podemos fazer qualquer coisa”.

Feliz

Fonte: elaborado pela autora com arquivos da pesquisa.

Nessa parte do relatório (Projeto de Intervenção – PI), o objetivo é evidenciar a diversidade de assuntos abordados pelas crianças nos encontros, buscando compreender seus pontos de vista para, então, pensarmos sobre como as vozes das crianças podem repercutir nos documentos-guia de uma escola de Educação Infantil que escuta as crianças, e na elaboração de um projeto de extensão que, sem determinações prévias, se escreva e reescreva em um movimento contínuo de diálogo e de trocas. Um projeto que se configure em um ambiente investigativo, reflexivo e inclusivo, onde experiências individuais e coletivas se retroalimentem e reescrevam-no em um ciclo contínuo de descobertas capazes de ecoar as vozes dos saberes, das curiosidades, dos desejos, dos sonhos, das vivências e anseios das crianças.

Assim, a presente seção está dividida em 4 partes: as duas primeiras abordarem o tema *Escola*; a terceira, o tema *Escuta*, que guiou a conversa com as crianças, e a quarta parte apresenta as interpretações e análises sobre as possíveis repercussões das diferentes expressões das crianças na proposta pedagógica e curricular da instituição de Educação Infantil campo da pesquisa.

Nesse sentido, ousa-se fazer uma analogia entre cidade e escola a partir de uma fala do educador Francesco Tonucci (2024)⁴⁹, que afirmou em palestra realizada em Camaçari - BA: “[...] uma cidade boa para crianças será uma cidade boa para todos”. Então, é possível afirmar que uma escola boa para as crianças será uma escola boa para todos.

4.1 O QUE É, O QUE É?⁵⁰ - O QUE É ESCOLA NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS?

No primeiro movimento da pesquisa, que compreendeu as cirandas investigativas, conversamos em duas grandes rodas (uma em cada turno) sobre escola, escuta e uma diversidade de assuntos que emergiram a partir das narrativas infantis e dos questionamentos da pesquisadora. Esses momentos foram significativos, em que os enunciados das crianças, através de uma diversidade de narrativas, foram se compondo de forma coletiva, participativa e respeitosa.

Logo após esse giro geral nas grandes rodas, fomos para o segundo movimento da pesquisa, quando nossas conversas, tanto nas cirandinhas investigativas (as pequenas rodas) quanto nos duetos (encontros individuais com a pesquisadora), giraram em torno mais especificamente do tema *Escola*. Destacam-se os momentos individuais, que denominamos duetos. Eles se configuraram como dispositivos importantes para a produção de dados, pois a sós com a pesquisadora, a maioria das crianças aprofundou suas narrativas, ampliando ideias, pontos de vista e argumentações oralmente, mas também através da produção de desenhos.

Com a intenção de saber, de forma mais aprofundada, o que as crianças pensavam sobre essa instituição de educação, os encontros tiveram perguntas variadas⁵¹, que serviram como disparadores para as conversas e, conseqüentemente, para a produção de dados capazes de ajudar a

⁴⁹ Roda de conversa com Francesco Tonucci, realizada em 09 de agosto de 2024, no Centro Diocesano São João Paulo II, em Camaçari, Bahia.

⁵⁰ Esse título faz referência à música *O que é, o que é?* composta por Gonzaguinha e lançada em 1982 no disco *Caminhos do coração*.

⁵¹ Essas perguntas foram pensadas para guiar as conversas, a fim de atingir os objetivos, mas sem rigidez, pois ao longo das cirandinhas e dos duetos, diversos assuntos emergiram, e com eles, novas perguntas.

compreender o que as crianças pensam sobre escola, sobre uma escola idealizada por elas, e sobre o CMEI Tertuliano de Góes, local onde estavam matriculadas e campo da investigação. Da combinação das perguntas, emergiram temas importantes que ajudam a pensar a instituição de Educação Infantil, bem como a compreender o conceito de escola que elas possuem. Conversamos sobre o que existe nesses espaços educacionais, o que não pode faltar, o que as crianças gostam e o que não gostam, e como seria a escola, se elas pudessem inventar uma do jeito que elas quisessem.

O girar dessas questões revelou dados significativos para pensar a respeito da construção de diretrizes para a proposta pedagógica e curricular do CMEI supracitado. As respostas das crianças sobre o que é escola revelaram um universo rico e complexo de significações. A visão das crianças apontou a escola como um espaço repleto de possibilidades, e não mais somente como aquele espaço que remete apenas a lugar de transmissão de conteúdo, com mesas, cadeiras, horários e professores para *ensinar*.

Em suas falas, as crianças traduziram o espaço escolar como:



“É um lugar para estudar, sentar, beber água, brincar” (Rainha, 2024);
 “Lugar que tem amiga, estudar, tem pró, risca, brinca, faz dever, tem sala e outra sala” (Princesa Ariel, 2024);
 “É para aprender a escrever e ler” (Naruto, 2024);
 “Lugar que tem que proteger” (Super ideia, 2024);
 “É para estudar (Fada do dente, 2024);
 “Lugar de ler, correr, brincar, brincar com os colegas e assistir e ver o que a professora está falando (Thor, 2024);
 “Ela parece tipo uma igreja. Porque o teto é parecido! Na escola a gente brinca, a gente desenha, faz atividade e é o lugar que a gente vai descansar, e lugar também de comer, só que a gente come na mesa” (Passarinho, 2024);
 “Lugar para aprender. É estudar! Escola existe para estudar!” (Princesa Lili, 2024);
 “É estudar e fazer dever, é brincar” (Superman, 2024);
 “Escola é para estudar, fazer dever, ficar brincando no parquinho. A minha escola é um lugar especial porque a pró faz muitas coisas e eu fico alegre” (Bela Bonita, 2024);
 “Não sei. Gosto de vir para brincar, divertir e merendar” (Ferro, 2024);
 “É para estudar e para brincar, e para aprender e para saber as coisas, e para ficar inteligente. Na escola, a gente brinca, estuda e brinca com o outro. Pode pular, brincar no parquinho e fazer um monte de coisas legais, e fazer dever e atividades da gente” (Leonardo, 2024);
 “É para a gente estudar. Eu estudo, eu aprendo sobre os coleguinhas, sobre a natureza. Aprendo que não pode bater, empurrar, beliscar. Aprendo que não pode jogar as coisas no chão e que não pode fazer bullying” (Elza, 2024);
 “Lugar de dividir, estudar e ensinar, e também de brincar” (Ladybug, 2024);



“Lugar que vem para brincar e estudar, aprender. Aprende a ler, e as letras, os números [...] Lugar que serve para aprender” (Princesa Júlia, 2024);

“É para estudar e brincar. Lugar de estudar” (Princesa, 2024);

“É um negócio de estudar para ficar inteligente. Serve para a gente aprender a ler e escrever o alfabeto, serve para comer, brincar e descansar também” (Princesa Aurora, 2024);

“É para estudar, aqui brinca e faz dever” (Batman, 2024);

“Lugar de merendar e brincar no parquinho. É para estudar, fazer matemática, desenhar, até desenhar com pincel, brincar no parquinho, estudar, merendar, comer comida. A escola serve para a gente ficar inteligente, saber de tudo” (Thor 2, 2024);

“Lugar de fazer silêncio, que tem que ficar quieto, ajudar a pró no parquinho, fazer fila para ir para o parquinho” (Princesinha, 2024);

“Lugar de estudar, brincar e para merendar” (Hulk, 2024);

“Escola é de boa, lugar que faz alguma coisa boa que eu ainda não sei” (Ter, 2024);

“Lugar que a gente vai porque a gente quer aprender” (Bianca, 2024).

As respostas das crianças pareciam traduzir a escola como um *mundo* cheio de possibilidades. A escola evidenciada por elas, de maneira geral, aparece como lugar de prazer e diversão, onde há construção de conhecimentos com aprendizagens diversificadas, onde há socialização, interação, e onde vínculos são construídos; um lugar de acolhimento, afeto, segurança, com alimentação, cuidado e proteção.

Os sentidos atribuídos pelas crianças à escola evidenciaram uma perspectiva que se assemelha com a apontada por Fortunati (2016, p. 23), pois o referido educador afirma que a escola:

Em vez de um lugar para aplicação uniforme das tecnologias humanas a fim de alcançar resultados padronizados, a escola pode e deve ser reconhecida como um ambiente em que as crianças e os educadores compartilham a vida cotidiana como protagonistas, estabelecem relações e experiências e geram compreensões e, portanto, novos conhecimentos.

Como o universo de participantes da pesquisa foi grande, quando conversamos, foi sempre evidenciada uma multiplicidade de perspectivas sobre os temas abordados.

Nessa etapa da pesquisa, quando a conversa girou sobre o que é escola, a fim de facilitar a análise e a interpretação da diversidade de falas e concepções que emergiram, decidimos organizar as respostas a partir de dimensões. Essa estratégia permitiu agrupar respostas, considerando o conjunto de opiniões e caminhando “tanto na direção do que é homogêneo quanto no que se diferencia” (Gomes, 2016, p. 72). Assim, agrupamos as narrativas que nos pareceram

evidenciar pontos de vista comuns. Tal organização destacou, ao mesmo tempo, a diversidade e as convergências entre as concepções sobre o tema abordado. O uso de dimensões é uma estratégia usada para explicar a complexa relação entre o todo e as partes que o compõem. A autora Lina Forneiro (1998) faz uso dessa estratégia ao escrever sobre ambiente. Ela caracteriza o ambiente como um todo, evidenciando que ele possui uma estrutura complexa, que pode ser analisada a partir de quatro dimensões: a física, que se refere aos aspectos materiais do ambiente, o espaço físico, as condições estruturais e os objetos do espaço; a funcional, refere-se a forma de utilização dos espaços e as múltiplas facetas que eles podem assumir; a temporal que diz respeito à organização do tempo para a realização das diferentes atividades, assim como ao ritmo em que elas são desenvolvidas; e a relacional, que se refere às diferentes relações que se estabelecem, o que pode ter relação com as normas, com o acesso aos espaços, com os grupos, a participação etc.

As dimensões, apesar de “claramente definidas, estão inter-relacionadas entre si” (Forneiro, 1998, p. 233). Portanto, trata-se de uma ideia de todo e de partes, em que intersecções e uniões evidenciam algo comum entre as partes que compõem o todo, ao mesmo tempo que ele se amplia a partir do que há de singular entre as partes.

Seguindo essa mesma estratégia, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, documento que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ao abordar as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil, evidencia as dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças como partes que compõe um todo e que, portanto, devem ser consideradas integral e em conjunto (Brasil, 2009a).

Foi nessa perspectiva, na mistura entre o singular de cada narrativa e o todo que elas compõem, que o grupo de crianças anunciou conceitos amplos, diversos e significativos sobre essa importante instituição social que é a escola. Foram definições importantes, capazes de ativar inúmeras reflexões quanto ao que ela oferta e é capaz de provocar, mas principalmente reflexões sobre o que realmente queremos dela.

Ao definirem a escola a partir do que acreditam ser a função desse espaço, as narrativas das crianças ecoaram a dimensão que aqui chamamos de

funcional. Nesse sentido, as falas das crianças ressoaram sobre atribuições creditadas em nossa sociedade para o espaço escolar.

As narrativas trouxeram, de maneira muito significativa, a escola como espaço de aquisição de conhecimentos relacionados aos diversos campos de experiência, sobretudo à leitura e à escrita. Vejamos o que disseram Naruto e a Princesa Júlia:



(Naruto)

“A escola é para aprender a ler e escrever”.

“Lugar que vem para brincar e estudar, aprender. Aprende a ler, e as letras, os números [...] Lugar que serve para aprender”.



(Princesa Júlia)

Princesa Júlia e Naruto, assim como outras crianças, parecem definir a escola através da função de ensinar atribuída socialmente a esse espaço. Um ensinar escolarizado, que credita à instituição escola a obrigação/função de ensinar *assuntos* compreendidos como essenciais para se viver em um grupo social, comunidade ou sociedade. Em nosso caso, uma sociedade capitalista e produtivista que determina quais conhecimentos devem ser construídos para o atendimento de princípios e projetos do capital.

As narrativas supracitadas, ao evidenciarem a leitura e a escrita como aprendizagens inerentes ao espaço escolar, discorrem sobre uma demanda socialmente construída, que torna a aprendizagem dos códigos da linguagem algo importante, imprescindível. Dessa forma, as crianças fazem narrativas sobre a escola como um lugar onde se apropria de conhecimentos sistematicamente organizados.

Nesse contexto, ao enfatizarem o ensino da leitura e da escrita como uma função atribuída à escola, realçando essa aprendizagem como importante, as crianças reconhecem a necessidade, a relevância e a significação dessa aprendizagem nos espaços sociais nos quais estão inseridas. Assim, é possível inferir que se trata de uma aprendizagem desejada, diante da curiosidade que têm em desvendar o mundo que as cerca também pela linguagem oral e escrita.

Pensando no cotidiano da prática pedagógica e na proposta curricular, acreditamos que o direito à leitura e à escrita deve ser assegurado às crianças

na tecitura de uma pedagogia realmente participativa e da escuta. Nestes termos, é essencial que nós, educadores, tenhamos o cuidado de manter acesa a chama da curiosidade infantil. Para tanto, é importante ter atenção para não transformar a construção dos novos conhecimentos em algo meramente prescritivo, pois como afirma L'Ecuyer (2015, p. 71), “a curiosidade é o desejo de conhecimento”.

Seguindo essa premissa que associa a curiosidade à vontade de aprender/conhecer, é importante destacar a importância da escuta das crianças na construção dos currículos, pois os modelos curriculares prescritivos raramente estão em consonância com as curiosidades infantis, e que quando eventualmente as incluem em suas matrizes, terminam por silenciá-las frente aos excessos de prescrições que instituem. É um silenciamento provocado por imposições que costumam vedar a liberdade, o encantamento e o desejo que alimentam a curiosidade infantil. É um calar que dificulta a possibilidade de haver vazamentos⁵² curriculares, no sentido dos *transbordamentos* capazes de ampliar o instituído para algo instituinte, mantendo, portanto, o encantamento da curiosidade inerente às crianças. Afinal, como afirma Barbieri (2021, p. 16):

As crianças carregam em si a possibilidade de invenção de mundos. Assim como os artistas, elas trazem a potência de tornar o mundo outro, a partir de seus questionamentos e inquietações. Ao torná-lo não como algo pronto, mas em constante construção e reinvenção, elas investigam e questionam o que vivem, indagando-se a respeito dos sentidos e dos porquês de cada acontecimento.

As funções da escola, presentes em diversas narrativas das crianças, assim como nas de Naruto e Princesa Júlia, apontam para a escola como local de aprendizagens e de brincar. Quando Princesa Júlia diz que a escola é lugar que se vai para **brincar e estudar**, e conclui a frase com o **aprender**, ela parece nos convidar a refletir sobre a relação que pode ser estabelecida entre o brincar e o aprender no cotidiano das crianças também no ambiente escolar. O Parecer CNE/CEB n.º 20/2009, ao discorrer sobre a função sociopolítica e pedagógica da Educação infantil, salienta que a escola é uma “instituição voltada à

⁵² A referência ao Currículo Vazado foi apresentada pela professora Maria Roseli de Sá ao longo das discussões no componente *Currículo ao longo da história*, no primeiro semestre do ano de 2023. Trata-se de uma ideia de currículo com espaços livres para que vá se compondo, completando-se, podendo, nesse movimento, também transbordar.

introdução das crianças na cultura e à apropriação por elas de conhecimentos básicos” (Brasil, 2009a, p. 5).

Acreditamos que a instituição de Educação Infantil é lugar para acolher e compreender as crianças em seus desejos e curiosidades. É de extrema importância pensar sobre os processos de aprendizagem, que incluem a brincadeiras em suas construções cotidianas. Nesse sentido, ressaltamos que o brincar evidenciado pela Princesa Júlia tem papel relevante no desenvolvimento integral das crianças, pois como afirma Oliveira (2011, p. 164):

Ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo.

Ao mencionar a escola como lugar de aprendizagens onde se brinca, Princesa Júlia parece compreender que o brincar, além de conotar diversão, configura-se como atividade fundamental para o desenvolvimento do ser humano. O ato de brincar, como revelado por Oliveira (2011), contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas, a exemplo da interação com outras crianças, resolução de problemas, compreensão de acontecimentos e ampliação do uso de linguagens.

Ainda analisando as falas das crianças, sob a perspectiva funcional, pudemos identificar diversos elementos importantes. Algumas crianças, ao conceituarem a escola, destacaram a função tradicional de ensino/aprendizagem creditada a esse espaço, mas de forma mais ampliada. Elas extrapolaram o eixo relativo à aquisição de conhecimentos e habilidades cognitivas conceituais, mencionando aprendizagens sobre diversos temas, como a natureza, as relações com os colegas e as regras de convívio social. Realçaram, também, o espaço escolar como local capaz de contribuir para a construção de procedimentos e atitudes necessárias para uma compreensão relativa ao pertencimento ambiental e social, colaborando para o desenvolvimento de relações sociais e afetivas. Vejamos o que disseram Elza e Leonardo:



(Elza)

“A escola é para a gente estudar. Eu estudo e aprendo sobre os coleguinhas e sobre a natureza. Aprendo que não pode bater, empurrar, beliscar. Aprendo que não pode jogar as coisas no chão e que não pode fazer bullying.”

“Lugar de estudar para aprender as coisas, para brincar, para se divertir com os colegas e para ficar forte comendo coisas saudáveis”.

“Escola é para estudar, para brincar, para aprender, para saber as coisas e para ficar inteligente. Na escola, a gente brinca, estuda e brinca com o outro. Pode pular, brincar no parquinho e fazer um monte de coisas legais, e fazer dever e atividades da gente”.

(Leonardo)⁵³

Tanto Elza quanto Leonardo trazem, em suas definições, aspectos variados e importantes dessa dimensão funcional. Em suas falas, a escola também aparece como espaço para interagir com colegas, brincar e fazer amigos. Tais funções são diretamente relacionadas à socialização, aspecto fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, pois é através da interação com os outros que elas aprendem a se relacionar, a cooperar e a resolver conflitos.

Nessa perspectiva, a fala de Elza ainda apresentou o espaço escolar como lugar onde se aprende normas e valores sociais importantes para o convívio em grupo, como respeito, cooperação, empatia e cuidado com o outro.

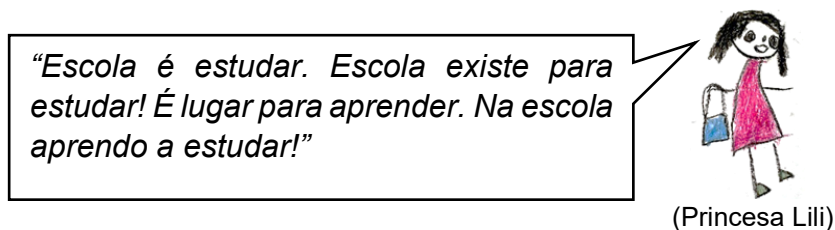
Já Leonardo, ao mencionar que a escola é lugar onde as crianças se fortalecem comendo alimentos saudáveis, ele parece indicar que a escola é um lugar capaz também de contribuir para um desenvolvimento físico saudável.

Essas narrativas parecem compreender a escola, não apenas com local de aprendizagens conceituais, mas também onde há desenvolvimento físico (brincar, pular, ficar forte) e socioemocional (aprender a se relacionar com os outros), uma visão que a escola, como ambiente educacional, tem a função de atender tanto necessidades individuais quanto relacionadas ao convívio social.

⁵³ A fala de Leonardo contém duas definições feitas por ele ao longo do movimento 2 da pesquisa. A primeira definição foi na cirandinha investigativa, quando estávamos reunidos em grupo, e a outra no dueto, momento individual junto à pesquisadora.

As falas também demonstram que, nesse espaço, as aprendizagens fazem parte de um processo ativo, extrapolando, portanto, a transmissão de conteúdos conceituais e destacando que o brincar é uma atividade essencial, que faz da escola um lugar atrativo e mais prazeroso.

Seguindo uma conceituação a partir da funcionalidade desse espaço, Princesa Lili nos disse, de forma direta, que:



Esse tipo de fala, que menciona a função da escola associada às aprendizagens, mas sem relacioná-las a um conteúdo específico a ser *aprendido* no espaço escolar, nos fez refletir sobre quais aprendizagens cabem no que a criança acredita ser o *estudar/aprender* nesse local. A amplitude expressa na curta fala de Princesa Lili nos remeteu ao que afirma Passegi (2014, p. 140), quando esta autora destaca: “uma das características das narrativas das crianças é que elas são curtas, com um mínimo de palavras, mas com uma extensão máxima de vida. Concordando com a afirmação da autora, observamos que a amplitude da essência infantil não costuma se enquadrar nas tais grades do currículo e nas prescrições que costumam apresentar, pois as crianças são naturalmente investigativas e o mundo, para elas, é um celeiro imenso de possibilidades e descobertas que está a todo tempo alimentando a essência curiosa que vive nelas, levando-as a buscar e aprender sempre mais e mais.

O *estudar*, na fala da Princesa Lili, parece estar diretamente relacionado à função histórico-social de *ensino/aprendizagem*, determinada para o espaço escolar em nossa sociedade ocidental, mas sem determinações específicas sobre o que esse espaço deve ensinar, como anteriormente nos sugeriram Naruto e Princesa Júlia.

A amplitude que a resposta de Princesa Lili revela parece dialogar com a premissa que Zabalza (1998) defende, afirmando que a escola de Educação Infantil deve enriquecer as experiências das crianças, aproveitando os recursos

a que elas já têm acesso, utilizando-os para complementar o leque de experiências desejadas por elas.

Dessa forma, quando pensamos sobre o quanto cabe nesse *aprender a estudar* revelado por Princesa Lili, vemo-nos diante das curiosidades infinitas que permeiam as infâncias na busca por explorar o mundo que já conhecem, mas também na busca por desvendar o que ainda desejam conhecer. Nesse sentido, as crianças parecem que estão sempre prontas para voar, como traduz o verso da canção *Eu quero voar*⁵⁴ (1993): “[...] eu quero voar, eu vou aprender, buscar dessa vida tudo que ela oferecer [...]” (Carrer; Costa; Lima, 1993).

Desse modo, as respostas aqui apresentadas (entre tantas outras) corroboram com uma definição de escola a partir de perspectivas multifacetadas da função dessa instituição. As narrativas expressaram esse espaço como lugar importante, sobretudo na busca por aprendizagens consideradas necessárias para viver o processo relacional, que é estar no mundo. Trata-se de aprendizagens cognitivas, psicomotoras e socioemocionais que têm relação com um desenvolvimento integral, apontando a escola como espaço que deve contribuir, portanto, com as diferentes dimensões do desenvolvimento humano.

Outras crianças, quando foram conceituar a escola, ampliaram essa perspectiva funcional e trouxeram, em suas falas, marcas de suas experiências nesse espaço, revelando uma dimensão que aqui chamamos de experiencial. Suas falas traduziram, portanto, definições de escola permeadas pela diversidade de experiências vividas por elas no espaço escolar. Experiências relacionadas ao que se faz, o que acontece e até o que existe nesse espaço. Vejamos o que disseram Thor 2, Princesa Ariel e Passarinho:



(Thor 2)

“É para estudar, fazer matemática, desenhar, até desenhar com pincel, brincar no parquinho, estudar. [...] Estudar, merendar, comer comida. A escola serve para a gente ficar inteligente, saber de tudo”.

⁵⁴ A canção *Eu quero voar*, composta por Alessandro, Feio e Noely, foi gravada pela dupla Sandy e Junior em 1993, no álbum *Tô ligado em você*.

“A escola é lugar que tem amiga, estudar, tem pró, risca, brinca, faz dever, tem sala e outra sala”.



(Princesa Ariel)



(Passarinho)

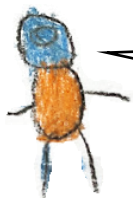
“Ela parece tipo uma igreja. Porque o teto é parecido! Na escola a gente brinca, a gente desenha, faz atividade, e é o lugar que a gente vai descansar, e lugar também de comer, só que a gente come na mesa”.

As falas de Thor 2, Princesa Ariel e Passarinho são exemplos que evidenciam conceitos de escola a partir do que costumam experienciar nesse ambiente. Elas trazem elementos que revelam as interações experienciadas nesse espaço. É como se, ao descreverem suas experiências, as crianças traduzissem o que a escola significa para elas.

Nessas três narrativas, as vivências ecoam, traduzindo a escola como espaço onde se realiza uma diversidade de atividades, onde há interação e onde se *aprende*. Um espaço, que entrelaça, portanto, elementos de socialização, aprendizagem e lazer. Premissas que dialogam também com os estudos de Dubovik e Cippitelli (2024), que ao abordarem a escola enquanto espaço relacional, salientam que é um lugar que oferece experiências de relações, e assim, oportunizam que as crianças brinquem, explorem, investiguem, sintam e estejam com outros, como elas afirmaram.

Já outras crianças, ao buscarem conceituar o espaço escolar, trouxeram uma dimensão afetiva em suas narrativas. Suas definições trouxeram marcas de aspectos emocionais relacionados tanto ao experienciado por elas na escola quanto ao que esperam desse espaço. É importante ressaltar que, no caso dos participantes desta pesquisa, as experiências escolares vivenciadas influenciaram para uma percepção positiva do espaço escolar, traduzindo esse como lugar bom, legal, especial e que transmite alegria e segurança.

Bela Bonita, ao definir escola, não só nos revelou uma relação de afetividade que desperta bons sentimentos, como também traduziu uma noção de pertencimento. Vejamos o que ela disse:



(Bela Bonita)

*“A **minha** escola é um **lugar especial** porque a **pró** faz muitas coisas e eu **fico alegre**”.*

Ao ser solicitada a definir escola, Bela Bonita falou sobre a **sua escola**, e não a instituição escolar de forma generalizada. Ao responder dessa forma, ela evidenciou um forte sentimento de pertencimento, revelando a escola como parte que constitui sua identidade. Sua curta e profunda narrativa nos pareceu apontar que o CMEI é, para ela, um espaço de infância alegre, com afeto, proteção e onde se sente acolhida. A identidade assumida pela instituição escolar, nessa definição, nos faz refletir sobre os modos de ser e sentir das crianças e na importância da escola enquanto espaço relacional que acolha, para que se torne espaço de afeto, conexões e pertencimento. Promove, portanto, um entrelaçar de experiências compartilhadas pelas crianças, entre elas e com os adultos, capaz de produzir tantos e diversificados conhecimentos.

Na tecitura desse diálogo, Zabalza (1998) afirma que os aspectos emocionais, além de desempenharem papel preponderante nessa fase da Educação Infantil, constituem condição necessária para qualquer progresso do desenvolvimento das crianças. A resposta de Bela Bonita convida a refletir sobre a relação entre emoção e conhecimento, pois ainda segundo Zabalza (1998), a emoção está relacionada à segurança, que por sua vez, é o lastro de todo o processo de desenvolvimento. Uma criança que se sente protegida demonstra maior segurança para enfrentar o desafio de explorar o mundo e, consequentemente, desenvolve novas habilidades cognitivas e sociais com mais tranquilidade e confiança. Seguindo essa perspectiva que entrelaça emoção, segurança e proteção, a fala de Super Ideia, em sua definição, apontou escola como lugar que deve garantir proteção. Vejamos o que ele nos disse:

“A escola é lugar que tem que proteger”.



(Super Ideia)

Super Ideia, ao afirmar que a escola é lugar que tem que proteger, parece evidenciar a proteção como uma atribuição desse espaço. Nesse sentido, ele revela um conceito relacionado a algo que acredita ser função/obrigação do espaço escolar, mas que tem relação direta tanto com a proteção integral, garantida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Brasil, 1990), quanto com aspectos afetivos/emocionais, uma vez que proteção evoca afeto e cuidado.

Essa definição de Super ideia nos reporta, também, à dimensão do cuidar evidenciada no parecer CNE/CEN nº 20/2009 (Brasil, 2009b). O referido documento, ao discorrer sobre as condições para a organização do currículo da Educação Infantil, aponta que as instituições devem entender o cuidado como algo indissociável ao processo educativo, sendo a proteção integral da criança um de seus princípios.

A proteção é, portanto, uma dimensão inerente ao cuidado na Educação Infantil, e Super ideia nos convoca a pensar sobre os aspectos que essa proteção pode revelar. É bem possível que a proteção que ele evoca tenha uma relação direta com a segurança, com a construção de um ambiente livre das mais diversas formas de violência, capaz de garantir o bem-estar físico, emocional, social e psicológico das crianças.

Portanto, em sua afirmação, Super ideia parece identificar a escola como um espaço onde sua integridade física e emocional deve ser preservada, indicando que, em seu entendimento, a escola deve ser um ambiente seguro, acolhedor, livre de perigos e ameaças. Essa perspectiva também se fez presente em outros momentos da pesquisa, e na narrativa de outras crianças que abordaram proteção e segurança, relacionando-as à infraestrutura, como afirmaram Princesa Lili, Naruto e Cat Noir.



(Princesa Lili)

“Na escola não pode faltar janelas, para quando aparecer a chuva, a janela PROTEGER a gente da chuva”!

“A escola tem que ter janelas, para quando acontecer alguma coisa, a gente se PROTEGER, e também para quando cair a chuva não molhar a gente”.



(Naruto)



(Cat Noir)

“A escola tem que janelas e câmera. Para os vilões não entrar e roubar”.

Ainda no que se refere à proteção, a lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, mencionada anteriormente, em seu artigo 3, assegura a proteção integral de crianças e adolescentes, ao afirmar que

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 1990, p. 1).

Nesse sentido, portanto, em seu artigo 3, o ECA evidencia a proteção integral como proteção especial a ser garantida pelo estado, pela família e pela sociedade, a fim de que crianças e adolescentes tenham assegurado um desenvolvimento pleno, com proteção e cuidado, independentemente de suas condições sociais, econômicas ou culturais, como sugeriram as crianças nesse percurso investigativo.

Já o participante Ter, mesmo em uma fala curta, definiu a escola a partir do que acredita ser a função dela, evidenciando seus sentimentos, suas experiências e expectativas. Vejamos o que ele falou:

“Escola é de boa, lugar que faz alguma coisa boa que eu ainda não sei”.



(Ter)

A definição de Ter sobre escola demonstra uma relação positiva em relação ao ambiente escolar e às experiências que costuma vivenciar nesse espaço. Quando reconhece que a escola *faz alguma coisa boa que eu ainda não sei*, ele apresenta a escola como um espaço que lhe proporciona acesso a novidades, e parece demonstrar expectativa sobre aprendizagens e consciência da importância de frequentar a escola como forma de ampliar conhecimentos/experiências.

A escola apresentada por Ter nos convida a pensá-la como ambiente que proporciona experiências e apresenta novidades, um contexto de investigação que, segundo Barbieri (2021), se traduz como lugar em movimento, com temporalidades variadas, um ambiente onde a vida acontece revelando sentidos a partir do experienciado. Sua fala parece revelar curiosidade e interesse sobre o que esse espaço pode oferecer, ao mesmo tempo que indica compreensão de que esse é um processo importante para o seu desenvolvimento.

Para finalizar essa subseção em que exploramos a definição de escola a partir dos pontos de vista das crianças, concluímos que as crianças, em suas falas, evidenciaram o espaço escolar como um lugar de aprendizagens, relações sociais e afetos. As definições apresentadas pelas crianças parecem estar de acordo tanto com o parecer CNE/CEB nº 20/2009 (Brasil, 2009b), que afirma em seu texto que creches e pré-escolas devem ser espaços de convivência, onde as crianças possam, com equidade, viver suas infâncias e ampliar seus saberes e conhecimentos, quanto com ideia apresentada por Barbosa (2013, p. 218), que aponta a escola como:

[...] um lugar para o qual as crianças se dirigem, todos os dias, com segurança e tranquilidade para, através do acolhimento e reconhecimento dos demais, aprender a viver – fazer suas iniciações à vida comum. Um ambiente onde as pessoas compartilham as coisas simples e ordinárias do dia a dia e também geram contextos para que o extraordinário possa invadir o cotidiano.

Dessa forma, no vai e vem das narrativas das crianças, constatamos que a escola apareceu como lugar de estudo, de ensino e aprendizagem, onde se realizam atividades diversificadas, se brinca, se diverte e se alimenta. Um lugar de proteção, onde há uma diversidade de pessoas e que requer alguns procedimentos para um bom convívio.

Assim, as crianças evidenciaram a escola a partir de uma riqueza de sentidos, percepções que ultrapassaram a simples descrição de um espaço físico. Apesar de terem mencionado espaços, como salas e parque, e seus objetos, suas falas deram uma maior ênfase à escola como espaço relacional, pois ao conceituá-la, falaram sobre pessoas (que também ocupam esse espaço), suas ações e a convivência, traduzindo, portanto, as relações que se estabelecem nesse local de encontros.

Certamente, as narrativas das crianças sobre o que é escola são provocativas e geram reflexões diversificadas, quando pensamos nos currículos possíveis e nos currículos vivenciados, assim como nos elementos que compõem ou deveriam compor esse ambiente relacional de aprendizagens. Esse ambiente tem por finalidade contribuir com o desenvolvimento integral das crianças, garantindo, proteção, liberdade e interação (Brasil, 2009b).

Nesse sentido, pensando na natureza interventiva dessa investigação, é possível afirmar que as falas das crianças sobre o que é escola levantaram premissas importantes a serem pensadas como diretrizes na reformulação do PPP, a exemplo da importância do brincar, da alimentação, do afeto e das experiências vivenciadas na escola. Assim, parece ser indispensável, no processo de reformulação do documento orientador do CMEI campo da pesquisa, refletir sobre a escola que a comunidade escolar deseja para as crianças a partir do que elas dizem sobre a escola que desejam, assunto que abordamos na sequência deste relatório.

4.2 “ONTEM UM MENINO QUE BRINCAVA ME FALOU [...]”⁵⁵ - A ESCOLA QUE AS CRIANÇAS DESEJAM...

No cirandar de nosso percurso metodológico, conversamos sobre como as crianças gostariam que fosse a escola. Essa questão foi abordada, inicialmente, no primeiro movimento da pesquisa, a partir da história *Se criança governasse o mundo*, de Marcelo Xavier (2009). Após a leitura da história, as crianças foram questionadas, se fossem presidentes, governadores ou prefeitos, como seriam as escolas?

Na sequência, ampliamos as discussões no segundo movimento da pesquisa, quando, através das pequenas rodas e dos momentos individuais, retomamos a temática a partir do que havia sido evidenciado nas grandes rodas. Nesses momentos, a pergunta inicial foi reestruturada, e com marcadores de contos de fadas, as crianças foram questionadas como seria a escola, caso elas fossem fadas/mágicos e pudessem criá-la/inventá-la do jeito que quisessem. Partindo dessa pergunta, as crianças, com propriedade e entusiasmo,

⁵⁵ Verso da música *Nunca pare de sonhar* (Semente do amanhã), composta por Gonzaguinha e lançada em 1984 no LP *Grávido*. A música também ficou reconhecida na voz de Erasmo Carlos.

demonstrando todo protagonismo inerente a elas, falaram com autonomia sobre a escola que idealizam.

Abordando aspectos variados, trouxeram importantes contribuições para pensarmos sobre a proposta pedagógica e curricular que pode emergir a partir de um projeto educacional participativo, democrático, que realmente escute as crianças e valorize sempre a liberdade de pensamento. Essa liberdade potente, escutando a diversidade de vozes do coletivo, é capaz de fazer um currículo vazado (Sá, 2023) se compor e até transbordar, a partir de novas possibilidades de fazer, sentir e experimentar a prática cotidiana da escola de Educação infantil. Em tal projeto, o desenho curricular deverá se compor através de um movimento contínuo, reflexivo em torno da diversidade, da contextualidade, da troca contínua de experiências e, portanto, da possibilidade de ultrapassar as fronteiras regulatórias e impositivas, como Mosca (2021) nos convidou a pensar a partir do currículo como Jazz.

Logo, em um movimento circular, em que os assuntos giravam e retornavam a um eixo, partindo do experienciado, as crianças expressaram suas ideias, desejos e expectativas em relação à escola, evidenciando aspectos importantes para pensarmos espaços educacionais em que o currículo seja capaz de atender às necessidades e interesses de todos. Dessa forma, seriam valorizadas a experiência, a ludicidade, a escuta, o diálogo, a coletividade, a troca, a autonomia e a reflexão, a fim de garantir espaços de aprendizagem acolhedores, harmônicos, de fato inclusivos e com igualdade de oportunidades.

Assim, nas narrativas das crianças, identificamos elementos expressivos relativos ao espaço escolar. Suas falas versaram sobre a infraestrutura, o espaço, o ambiente, o funcionamento, o acesso, a materialidade, a curiosidade, os interesses, a aprendizagem, o brincar, as interações, a segurança, a alimentação, o cuidado e o afeto. Tais elementos dialogam entre si e, sem dúvida, são significativos e indispensáveis para a composição de propostas pedagógicas e curriculares, que de acordo com o parecer CNE/CEB nº 20/2009, deve ter como objetivo principal

[...] promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao

respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças (Brasil, 2009b, p. 9).

Dessa forma, pensando sobre uma escola ideal, as crianças falaram como seria esse espaço, relatando o que teria nele, o que não poderia faltar, mas também o que desejam experienciar e aprender. Suas narrativas, como podemos ver a seguir, revelaram desejos e expectativas que podem traduzir a proposta pedagógica e curricular que esperam vivenciar no espaço da escola.

4.2.1 “Quero a utopia, quero tudo e mais...”⁵⁶ – O que dizem as crianças sobre a escola idealizada por elas

Uma escola tem que ter coisas! Ventilador, mesas, televisão para assistir, brinquedos, janela, cadeira. Não pode faltar a merenda e a professora. A merenda porque as pessoas ficam sem comer e a professora porque sem ela nós não vamos ter aula” (Princesa Lili, 2024).

A fim de compreender como seria uma escola idealizada pelas crianças, aprofundamos nossas conversas no segundo movimento da pesquisa, quando retomamos a temática a partir do que havia sido evidenciado pelos grupos nas grandes rodas.

Com as falas circulando e se completando ao longo dos movimentos investigativos, as respostas das crianças sobre como seria a escola *inventada* por elas foram se transformando e se compondo, e nesse ir vir, evidenciaram inúmeros e relevantes aspectos.

Vejamos, nos quadros a seguir, os principais assuntos que emergiram sobre a escola idealizada nas cirandas e nas cirandinhas, ao longo do primeiro e do segundo movimento da pesquisa.

⁵⁶ Verso da música *Coração civil*, composta por Fernando Brant e Milton Nascimento, e gravada por Milton Nascimento no álbum *Caçador de mim*, em 1981.

Quadro 11 - Principais temas que emergiram nas Cirandas investigativas (Movimento 1 da pesquisa)

RESPOSTAS/TEMAS	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Brincar – Brinquedos – Parque	32	42,1 %
Infraestrutura -sem parque	20	26,35%
Materialidade – sem brinquedos	14	18,4%
Recursos humanos	05	6,6%
Alimentação	03	3,9%
Diversos (animais e combinados)	02	2,7%
TOTAL	76	100%

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Quadro 12 - Principais temas que emergiram nas Cirandinhas investigativas (Movimento 2 da pesquisa)

RESPOSTAS/TEMAS	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Brincar – Brinquedos – Parque	15	32,%
Infraestrutura -sem parque	11	21,3%
Materialidade – sem brinquedos	08	19,1%
Diversos (animais e combinados)	07	14,8%
Recursos humanos	03	6,4%
Alimentação	03	6,4%
TOTAL DE REGISTROS	47	100%

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

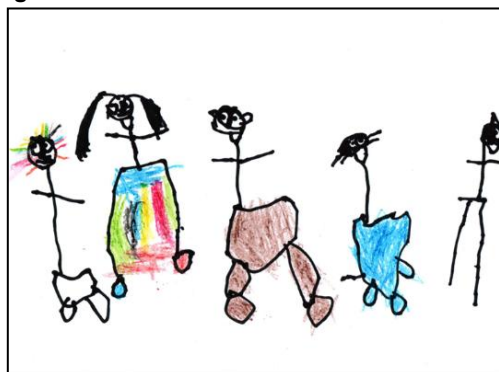
Refletindo sobre como seria uma escola inventada por elas, as crianças percorreram a respeito de uma diversidade de assuntos, como ficou evidenciado na fala de Princesa Lili, na abertura desta subseção. Em suas narrativas, as crianças ponderaram sobre infraestrutura, acesso, funcionamento, materialidade, alimentação, segurança, recursos humanos, relações, o brincar, aprendizagens etc., evidenciando, de forma significativa, o que deveria ter no

espaço escolar, como ele seria (aspectos relativos tanto à estrutura física e material quanto ao clima institucional), também sobre o que gostariam de aprender.

Então, seguindo essas premissas, neste trabalho, a fim de facilitar a análise e a compreensão sobre o que as crianças disseram, organizamos as temáticas com maior incidência em 4 blocos: a) Espaço e Ambiente na escola ideal (materialidade, infraestrutura e relações); b) O brincar como principal pilar da escola idealizada); c) Experiências e aprendizagens desejadas pelas crianças; e d) A importância da alimentação no ambiente escolar. A divisão em blocos permitiu uma organização inicial dos dados, mas ao longo do processo de análise, ficou evidente que eles não existem de forma isolada, pois se complementam e se entrelaçam ao longo dos desejos das crianças, como podemos ver a seguir.

a) Espaço e ambiente na escola ideal

Figura 23 - “A escola deveria ter mais fantasias”



(Desenho feito por Princesa Aurora)

Figura 24 – “Sala grande com muitos brinquedos”



(Desenho feito por Fada do dente)

Fonte: arquivo da pesquisa.

No decorrer desta investigação, como já mencionado, as crianças evidenciaram uma percepção de escola para além do espaço físico, revelando compreensões que pareceram coadunar com a distinção conceitual entre espaço e ambiente estabelecida por alguns estudiosos, a exemplo de Lina Forneiro (1998). É importante abordar essa distinção, uma vez que as narrativas versaram sobre uma diversidade de assuntos que se inter cruzam, a exemplo de infraestrutura, materialidade e relações sociais.

Sobre as definições de espaço e ambiente do ponto de vista escolar, Lina Forneiro (1998, p. 232) refere-se a espaço como “[...] locais para a atividade

caracterizada pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração”. Já o ambiente, segundo a mesma autora, é uma intersecção do espaço físico com as relações que nele se estabelecem, podendo ser compreendido a partir de 4 dimensões que se inter-relacionam, a física, a funcional, a temporal e a relacional (conforme descrito anteriormente). Assim, o ambiente é definido como

[...] um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. [...] o ambiente “fala”, transmite sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (Forneiro, 1998, p. 233).

Discorrendo sobre como seria uma escola inventada por elas, as crianças destacaram sobre o ambiente (Forneiro, 1998) que desejam experienciar nessa instituição social, enfatizando como ela seria a partir de aspectos referentes à materialidade, infraestrutura, funcionamento, recursos humanos e relações.

Suas narrativas sobre a escola desejada evidenciaram a necessidade de materiais como lápis, cadernos, livros, tinta e brinquedos de tipos variados, e revelaram, também, atenção para questões referentes à infraestrutura. Além de apontarem bens de consumo que jugam ser importantes para o funcionamento da rotina escolar, elas salientaram questões referentes à necessidade de ter espaço físico amplo, adequado e seguro, enfatizando a necessidade de janelas, banheiros, quadras, áreas de lazer, etc. em espaços climatizados e amplos, com estrutura física que garanta o acesso, o brincar, o bem-estar e a segurança.

Nos relatos, as crianças também falaram sobre a necessidade de haver professores e demais funcionários como condição importante para o funcionamento da instituição. A garantia de refeições também teve grande destaque nas falas das crianças, que pontuaram a alimentação na instituição escolar como algo importante e indispensável, assunto que abordamos em outro bloco.

Vejamos o que disseram algumas crianças:



“[...] minha escola ia ter brinquedos, parquinho, massinha, carros, livros, bonecas, bonecos, e comida também. [...] ter brinquedo é importante para a escola ser legal” (Batman, 2024).



“[...] ia ter livro e lápis, ter bonecas e roupas de boneca” (Fada do dente, 2024).



“[...] é importante ter massinha para brincar” (Boneca Letícia, 2024).



“Na minha escola ir ter câmeras para os vilões não entrar e roubar. Ia ter brinquedos para brincar, canetas, lápis, relógio, mesas, cadeiras...” (Cat Noir, 2024).

Como exemplificado nas falas acima citadas, o discurso de muitas crianças, em relação à materialidade, mencionou com veemência a necessidade de brinquedos variados (como carrinhos, bonecas, bonecos etc. e brinquedos de parque/área externa), mobílias e materiais diversos (como livros, tintas, pinceis, cadernos, massa de modelar, fantasias, lápis e giz de cera).

Suas falas e desenhos parecem evidenciar a importância de materiais específicos para que as escolas de Educação Infantil possam também, a partir de sua dimensão física (tanto em relação às condições estruturais quanto em relação aos objetos que a compõem), proporcionar um ambiente lúdico, de fato acolhedor, rico em estímulos e capaz de promover a interação, a exploração e a descoberta. Essa proposição nos provoca a pensar na relação existente entre o espaço, os materiais que o compõem e a relação dele com o currículo desejado e vivenciado.

Nesse sentido, é importante refletir sobre a amplitude que a materialidade pode carregar, se a consideramos como potência da matéria em sua possibilidade de transformação, como nos sugere Barbiere (2021). Afinal, que transformações as essências aparentemente estáticas do material podem sofrer à medida que entra em relação com as crianças? Que transformações os encontros com o material proporcionam às crianças que os exploram?

Assim, pensar nas materialidades a partir dos materiais desejados pelas crianças para o ambiente escolar é, sobretudo, pensar no poder de transformação inerente a eles, como eles compõem o espaço, mas sobretudo, nas relações que são capazes de estabelecer com os sujeitos em seus processos investigativos e de aprendizagem. Tais relações caracterizam-se pela

subjetividade e, portanto, revelam uma infinidade de possibilidades, assim como as que Toquinho descortina na canção *Aquarela*, quando convida todos a imaginar o que pode acontecer, “[...] se um pinguinho de tinta, cai num pedacinho azul do papel [...]” (Toquinho *et al.*, 1983).

Portanto, é necessário pensar que, em contextos investigativos, aqui entendidos como espaços onde as proposições convidam as pessoas para a investigação (Barbieri, 2021), é importante ter materiais que, na relação com os sujeitos, sejam capazes de trazer “deslocamentos para o pensamento e para o corpo daqueles que os investigam [...]” (Barbieri, 2021, p. 42).

Essa importância, Feliz evidenciou em suas narrativas, ao justificar a necessidade de mais brinquedos de montar (Lego) e de tintas no espaço escolar:



(Feliz)

*“Pintar com tinta é importante, porque **com as tintas você pode conseguir fazer desenhos que você não sabe**”.*

*“A escola poderia ter mais Lego. **Com Lego a gente pode montar peças e deixar grande, do jeito que a gente quiser**”.*

As falas de Feliz proporcionaram reflexões sobre as relações e o sentido dos recursos materiais em suas potencialidades, a partir da capacidade de provocar experiências com quem se relaciona com eles. Logo, são importantes elementos constitutivos nos espaços de aprendizagem. Essas narrativas também nos levam a pensar sobre a organização dos espaços e como o acesso aos materiais podem favorecer ou não as descobertas das crianças. Afinal, de que adiantaria ter tintas na escola de Feliz se as crianças não tivessem a oportunidade de experienciá-las com autonomia, curiosidade e liberdade de expressão, até conseguirem fazer os desenhos que ainda julgavam não saber fazer? Se as tintas só pudessem ser usadas a partir de modelos preestabelecidos, cheios de limites e regras, como oportunizariam a criação e as descobertas? Portanto, qual seria o significado de ter brinquedos de montar se eles ficarem confinados em caixas e armários, sem poder se transformar a partir das criações das crianças? Como, estando sempre guardados, os brinquedos de montar ganhariam formas e tamanhos a partir da criatividade investigativa

das crianças e contribuiriam na construção de novas aprendizagens? Esses são questionamentos que provocam reflexões sobre a organização e a relação que se estabelece com os materiais no espaço escolar, visto que a forma como os materiais estão dispostos, favorecendo ou limitando interações, traduz o ambiente e o currículo possível de vivenciar nele, evidenciando intencionalidades.

Assim, quando as crianças nos levam a pensar a escola enquanto esse ambiente experiencial, somos conduzidos a refletir sobre que ambiente as escolas são para nossas crianças e como desejamos que sejam, no que se refere às interações que podem oportunizar. Coaduna-se com a concepção que o espaço atua como educador (Gandini, 2016, p. 335), uma vez que “todas as coisas que o rodeiam e que são usadas na escola são vistas não como elementos passivos, e sim como elementos que condicionam e que são condicionados pelas ações das crianças e dos adultos que estão ativos nele”.

Seguindo essa perspectiva, Barbosa (2000) afirma que os ambientes são espaços construídos que se definem nas relações de quem organiza e de quem usa, estando longe de serem estruturas neutras. A maneira como os espaços e as materialidades de uma instituição escolar são organizados revela concepções, tendo relação direta com os resultados que se espera alcançar a partir das possibilidades ofertadas. Então, pensando nas materialidades que as crianças desejam no ambiente escolar e relacionando-as à Educação Infantil, Barbosa (2000, p. 184) afirma que:

[...] a educação nessa faixa etária, ocorre principalmente pelo tipo de experiências que as crianças realizam, pelo tipo de relação que estabelecem com outras crianças e adultos, pela diversidade do ambiente e dos materiais disponíveis [...].

Logo, a materialidade expressa nos desejos das crianças e a organização delas nos espaços escolares carregam significados por vezes ocultos. A proposta de que haja uma diversidade de materiais e em quantidade suficiente parece traduzir o desejo e a disponibilidade que as crianças têm para investigar, ampliando e/ou aprimorando descobertas.

Nesse cenário, além de *ter que ter coisas* (Princesa Lili, 2024), as crianças falaram sobre a infraestrutura de uma escola pensada por elas, e entrelaçando diversas dimensões, enfatizaram a importância de um espaço físico adequado,

bonito, seguro, confortável, capaz de garantir bem-estar e encantamento. Portanto, fizeram referência à infraestrutura quanto ao acesso e à permanência.

Vejamos o que disseram Superman, Fada do dente e Thor 2:



(Superman)

“Se eu inventasse uma escola, ela ia ser grande para poder ter muitos alunos, para todos poderem aprender [...]”.



(Fada do dente)

“Se eu inventasse uma escola, ela ia ser grande para caber mais pessoas. A escola é importante para estudar, para a gente saber”.



(Thor 2)

“Se eu inventasse uma escola... ela ia ser um pouquinho grandona para caber todo mundo, para ninguém ficar sem e brigar [...]”.

As narrativas acima citadas, ao se referirem à infraestrutura, chamaram atenção quanto ao desejo de a escola ser um lugar amplo, associando o *ser grande* à possibilidade de garantir acesso para mais pessoas. Ao enfatizarem a necessidade de uma instituição de maior porte para que mais pessoas pudessem frequentar, as crianças evidenciam a falta de vagas nas escolas de Educação Infantil, uma realidade da educação pública em nosso país. As falas, portanto, parecem denunciar o não cumprimento do direito à educação, garantido pela Constituição Federal (Brasil, 1988).

Ao expressarem o desejo de escolas maiores, as crianças ecoam a necessidade de que o estado cumpra o seu papel. No entanto, a falta de vagas, mesmo com a lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013) estabelecendo a obrigatoriedade da matrícula a partir dos 4 anos e garantindo vagas para todas as crianças a partir dessa idade, demonstra que esse direito fundamental muitas vezes é negligenciado para muitas famílias. Esse um direito deveria ser garantido a todas as crianças, independentemente de suas condições sociais, mas que tem encontrado obstáculos para ser cumprido devido à falta de vagas nas instituições públicas. O posicionamento das crianças nos leva a refletir sobre quem são as crianças que, desde tão cedo, já evidenciam o processo de exclusão presente

na falta de acesso à educação, e demonstram preocupação com as desigualdades e os conflitos que a disputa pelo acesso pode gerar, como ficou evidente na fala de Thor 2 (2024), que disse que a escola inventada por ele seria grande para caber todos e não ter brigas.

A falta de vagas na Educação Infantil pública de nosso município é uma realidade que tem se evidenciado. O sistema de distribuição eletrônica de vagas/sorteio, adotado pela Secretaria Municipal de Educação no ano letivo de 2015 (regulamentado pela portaria 490/2014, publicada no DOM nº 6240 de 13 a 15 de dezembro 2014, p. 12-14 – Salvador, 2014a), o programa Primeiros Passos (Lei Nº 8651 de 03 de setembro 2014 [Salvador, 2014b], e regulamentado pelo decreto Nº 25.822, de 11 de fevereiro de 2015 [Salvador, 2015b]), e mais recentemente o Projeto Pé na Escola (Lei Municipal nº 9.410, de 14 de dezembro de 2018[Salvador, 2018a], regulamentada pelo Decreto nº 30.734 de 19 de dezembro de 2018 [Salvador, 2018b]), configuram-se em estratégias adotadas pela Secretaria Municipal de Educação para contornar essa realidade, que revela o não cumprimento da Meta 1 do Plano Nacional de Educação-PNE (Brasil, 2014), que estabelece a universalização da matrícula em pré-escolas até 2016, e de no mínimo 50% das crianças menores de 3 anos em creches até 2024.

Os programas Primeiro Passo e o Pé na Escola são

[...] projetos que atendem crianças de famílias socioeconomicamente vulneráveis e que não tenham tido acesso a uma vaga na rede municipal de educação. Possuem objetivos diferentes, mas se enquadram na perspectiva assistencial e privatista da educação. O Projeto Primeiro Passo destina um auxílio financeiro mensal, isto é, um voucher para famílias com crianças de até 5 anos de idade, beneficiárias do Bolsa Família - programa do governo federal, e que não conseguiram vaga na rede municipal. Já o Projeto Pé na Escola compra vagas em instituições privadas que atendem crianças de 2 a 5 anos de idade com recursos públicos, por meio de convênio firmado anualmente (Santos; Santos, 2023, p.142).

O sistema de *sorteio* e os projetos supracitados confirmam a falta de vagas evidenciadas pelas crianças, e constituem-se em estratégias elaboradas para minimizar o não cumprimento da legislação vigente, que assegura a matrícula de crianças na pré-escola.

No que se refere ao acesso, assunto abordado pelas crianças, o Projeto Pé na Escola tem sido pauta de grandes questionamentos, pois consiste na

compra de vagas em instituições privadas com recurso público como tentativa de garantir o direito da criança à educação. Essa perspectiva privatista da Educação “denota a intenção da administração pública em seguir pelo caminho de transferir recursos e responsabilidades do poder público para a iniciativa privada” (Santos; Santos, 2023, p.144), ao invés de usar os recursos para a ampliação dos espaços e melhoramento da educação como bem público e direito das crianças, fortalecendo os princípios democráticos (Santos; Santos, 2023), como sugerido por algumas crianças em seus relatos.

Quando fizeram menção aos espaços amplos, elas falaram do aumento de oferta como garantia de acesso, também sobre a possibilidade de brincar, correr, jogar bola e se movimentar com liberdade, o que coaduna com Rufino (2023), quando afirma que o corpo é o lugar da experiência de liberdade.

Vejam as falas de Batman, Ter e Princesa Júlia:



As narrativas acima mencionadas exemplificam a associação que as crianças fazem entre a infraestrutura de espaços escolares amplos e a possibilidade de vivenciar experiências corporais significativas para seus processos de desenvolvimento, interação e diversão. Tais aspectos são importantes, pois segundo Tiriba (2010, p. 5): “as crianças só se constituirão integralmente se forem sujeitos de seus corpos e de seus movimentos nos espaços onde vivem e convivem”.

A percepção de Tiriba (2010) parece dialogar com o que aborda a dimensão corporal presente nas DCNEI (Brasil, 2009a), quando afirmam que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem garantir experiências que

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem

movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (Brasil, 2009a, p. 21).

O corpo e seus movimentos aparecem em destaque também na BNCC da Educação Infantil (Brasil, 2017), que em seu texto, apresenta um campo de experiência denominado *Corpo, gestos e movimentos*, e ressalta que, nessa etapa da Educação Básica:

[...] o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc. (Brasil, 2017, p. 37).

Com espaços amplos e adequados, as crianças pulam, sobem, descem, rolam, andam, correm, interagem, criam brincadeiras, exploram o ambiente e o corpo em suas potencialidades e limites, fazendo, assim, significativas descobertas.

A infinidade de possibilidades que os ambientes são capazes de oportunizar ou reprimir nos leva a refletir sobre os prédios escolares que hoje são ofertados às nossas crianças, principalmente os da rede pública de ensino. Esses prédios são, em sua maioria, sedimentados por concretos *duros*, verticalizados, quentes, sem área verde e parques, e portanto, sem espaços que potencializam o brincar, o movimento do corpo e as interações com o outro e com o ambiente natural e suas riquezas, como nos sugerem tanto as crianças quanto documentos-guia da educação em nosso país e município, a exemplo dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006b), a Resolução CME Nº 35 de 27 de novembro de 2014 (Salvador, 2014c), o RCMEIS (Salvador, 2015a), os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador (2016), a BNCC (2017), e o documento que dispõe sobre a Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024).

Com essa realidade, os projetos arquitetônicos dos espaços destinados à Educação Infantil, que deveriam considerar as necessidades de

desenvolvimento da criança (físico, psicológico, intelectual e social), como propõem os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006), em sua maioria têm se tornado, na verdade, espaços que contribuem para que corpos e pensamentos se mantenham *emparedados*, *aprisionados*. No tocante a essa questão, Fernandes, Santos e Albuquerque (2023) enfatizam que os projetos arquitetônicos espalhados nas escolas infantis do Brasil evidenciam concepções e princípios que nem sempre dialogam com os estudos que referenciam as pedagogias participativas, os interesses e a centralidade da criança na proposta pedagógica e curricular, e nem com as diretrizes e orientações para a Educação Infantil do nosso país. Desconsidera-se, dessa forma, a possibilidade de uma Educação Infantil com liberdade, em que os sentidos sejam fonte de prazer, felicidade e descobertas, extrapolando a transmissão de conhecimentos conceituais apenas por vias da razão e evidenciando as dimensões corporais, espirituais, emocionais e estéticas, como sugere Tiriba (2010).

Todavia, a realidade parece nos convidar a refletir sobre os espaços escolares, o lugar do corpo na educação e, conseqüentemente, o aprisionamento que os corpos infantis têm experienciado nas instituições de educação. Contudo, pensar sobre esses aspectos a partir do perfil das crianças que fizeram parte desta investigação, é refletir sobre o que salienta Rufino (2023), ao afirmar que o ataque ao território corporal faz parte de um sofisticado repertório de violências que a educação tem remontado a partir da agenda dominante, que propaga uma política contrária à vida, repleta de regulações, vigilâncias e desencantamento dos corpos.

Em suas falas, ainda no que se refere à infraestrutura, as crianças também evidenciaram a necessidade de que as escolas tivessem espaços diversificados, além de amplos, bonitos, seguros e confortáveis.

A preocupação e o desejo de que o ambiente escolar seja confortável e seguro foi bastante evidenciada pelas crianças. O conforto e a segurança atrelados à infraestrutura apareceram em muitos momentos, quando as crianças verbalizaram, por exemplo, que a escola deveria ter câmeras de segurança para “*vilões não entrar e roubar*” (Cat Noir, 2024), ter pátios cobertos para garantir a brincadeira em dias de chuva, paredes resistentes, ou ainda, que deveria ser climatizada.

Vejamos o que disseram Hulk, Thor 2 e Princesinha durante um diálogo na cirandinha investigativa sobre a necessidade de espaços cobertos para poder brincar com segurança e conforto em dias de chuva, e um trecho de uma fala de Leonardo, sobre a escola inventada por ele, que também aborda segurança e conforto a partir de outros aspectos.

Hulk: *“Eu não gosto quando chove, porque as vezes não dá para brincar”!*

Thor 2: *“Eu também não gosto porque a chuva estraga quando alguém está brincando. Deveria ter lugar que não molha com a chuva, para não estragar a brincadeira”.*

Princesinha: *“É, a gente brinca na escola quando tem paredes em cima”.*

*“[...] ia ter **ar-condicionado** para não ficar com calor, ventilador de teto, **parede que não molha, resistente, janela que não quebra, parede com segurança, resistente, câmeras de segurança e segurança de super-heróis, e também seguranças para proteger [...]** Uma escola grande, para não **alagar** e as crianças poderem ir para a escola todos os dias”.*



(Leonardo)

Em diálogo, Hulk, Thor 2 e Princesinha analisam o projeto arquitetônico da escola, salientando que ela deveria ter pátios cobertos para garantir os momentos de brincadeira em dias chuvosos. O desejo das crianças evidencia uma premissa apontada pelos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006, p. 28) que, ao se referir sobre as áreas de recreação e vivência, pontua que,

[...] Na organização e na setorização das áreas de vivência e recreação, precisam ser previstos espaços cobertos que possam oferecer a oportunidade de utilização em dias chuvosos ou a flexibilidade de uso para atividades diferenciadas.

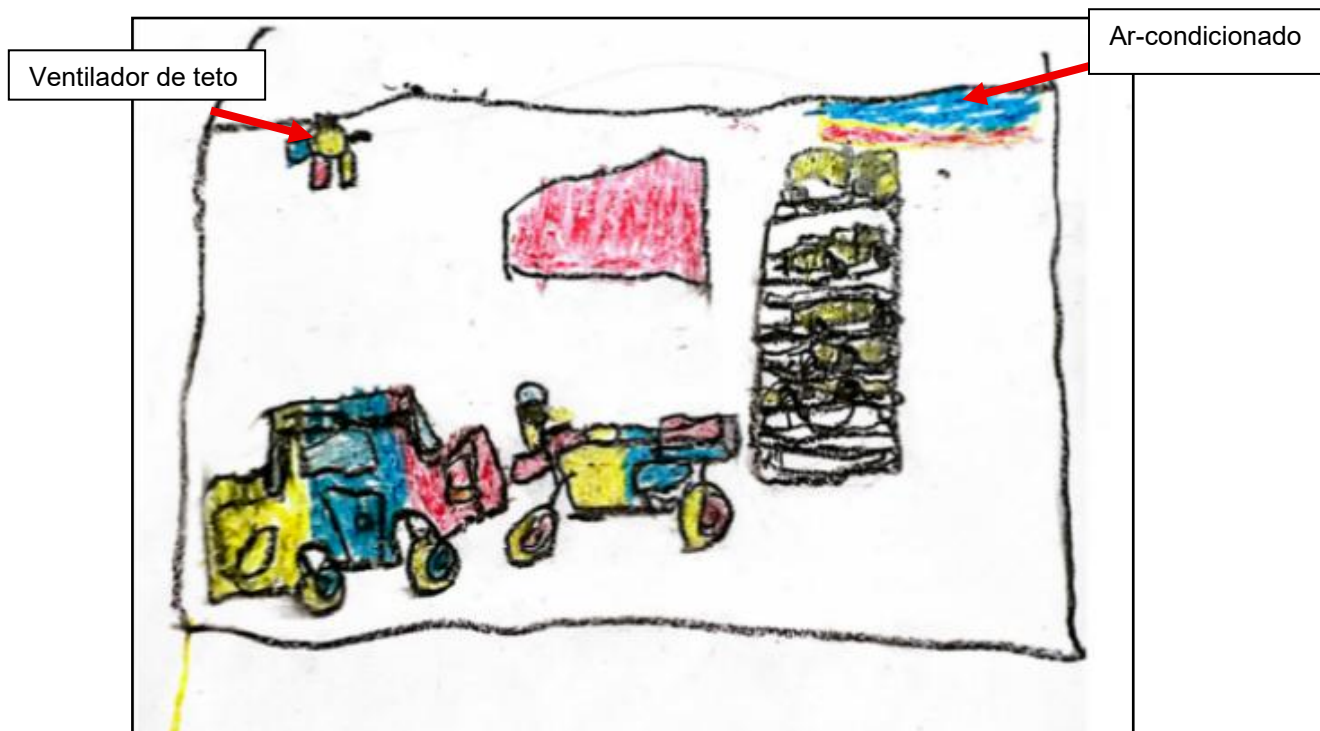
A previsão de que exista área de recreação coberta com capacidade compatível ao número de crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil também é uma recomendação da Resolução CME nº 35 de 27 de novembro de 2014, documento que estabelece normas para funcionamento das instituições de ensino com oferta da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Salvador, que em seu anexo II, delibera sobre a estrutura e funcionamento dessas instituições (Salvador, 2014c). Nesse sentido, a

Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024, que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, parece reafirmar as premissas acima citadas, pois em seu Art. 30, deixa claro que as instalações das instituições de Educação Infantil devem assegurar “áreas externas para convivência, contando com espaços sombreados e ensolarados que estimulem o uso cotidiano dos bebês e crianças, com proporção adequada de área em relação ao total do terreno” (Brasil, 2024, p. 58).

Ao longo das conversas, as crianças foram muito explícitas ao falarem sobre a infraestrutura, apontando a necessidade de espaços no ambiente escolar que lhes oportunize correr, brincar, investigar, interagir. Suas falas evidenciam achados da pesquisa quanto aos anseios das crianças por escolas que se configurem espaços de brincadeiras, de liberdade, de movimentos e de interações, ao mesmo tempo que anunciam a percepção da influência que materialidades e a infraestrutura podem exercer na qualidade das experiências vivenciadas no espaço escola.

Ao confrontar segurança e conforto com a infraestrutura, Leonardo evidencia aspectos relacionados aos projetos arquitetônicos, assim como a qualidade das construções e materiais utilizados nelas. Sua narrativa salienta a necessidade de que o espaço escolar tenha uma edificação segura, atrelando essa segurança à resolução de problemas estruturais que podem ser evitados com bons projetos de engenharia/arquitetura, uso de materiais de construção de boa qualidade, e contratação de mão de obra qualificada. No que se refere ao conforto, Leonardo e outras crianças enfatizaram o desejo de um espaço climatizado, sem calor, onde ar-condicionado e ventilador não poderiam faltar. O ambiente escolar com conforto térmico foi um aspecto relevante na escola idealizada pelas crianças. Vejamos o desenho feito por Leonardo.

Figura 25 - Sala com brinquedos bonitos, ar-condicionado e ventilador de teto



Fonte: arquivo da pesquisa.

A proposta de que na escola os espaços sejam ventilados parece ter relação com a ideia de bem-estar presente nos RCMEI (Salvador, 2015a). Esse aspecto também aparece como um dos indicadores relacionados à limpeza, à salubridade e ao conforto na dimensão de promoção do bem-estar e da saúde dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador (Salvador, 2016). Tal dimensão, presente nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006, p. 24), salienta que as edificações devem ser adequadas aos parâmetros ambientais: “os ambientes devem ser bem ventilados visando o conforto térmico e a salubridade, proporcionando renovação do ar para evitar a proliferação de focos de doenças (alergias respiratórias, por exemplo)”.

Questões referentes à climatização dos ambientes escolares aparecem mais recentemente e em destaque na seção V da resolução CNE/CEB Nº 1, de 17 de outubro de 2024. Na seção que discorre sobre Infraestrutura, Edificações e Materiais, o referido documento aponta que os entes federativos, na perspectiva de construir novas edificações escolares, devem considerar diversos aspectos na escolha de áreas e/ou terrenos. Nesse sentido, aborda o conforto térmico a partir do aproveitamento das condições naturais do terreno, como

ventos dominantes, posição solar e condições térmicas, de modo que os projetos de construção sejam eficientes no aproveitamento da ventilação natural. O documento ainda afirma, em seu art. 30, que as instalações das instituições de Educação Infantil devem assegurar a “climatização do ambiente, com ventilação adequada e, quando necessário, utilização de equipamentos seguros e permanentemente vistoriados (ventiladores, aparelhos de ar-condicionado e semelhantes)” (Brasil, 2024, p. 58).

Todavia, em relação a esse aspecto, percebe-se que, apesar desses documentos orientadores fazerem referências específicas quanto à necessidade de os espaços escolares serem arejados, essa não tem sido a realidade nas creches e escolas públicas de nosso município, e as falas das crianças expõem essa realidade.

A maioria dos espaços não é projetada a partir das premissas de melhor aproveitamento dos recursos naturais, no que se refere, por exemplo, à observação da posição do sol, da ventilação natural e da preservação de áreas verdes. Ao contrário disso, as escolas e creches estão frequentemente alocadas em espaços *arranjados*, o que impede um planejamento arquitetônico com olhares a essas questões, e até a incorporação de equipamentos para minimizar o desconforto térmico, já que as redes elétricas não foram projetadas para essa demanda e, portanto, não suportam a carga necessária para a instalação de aparelhos climatizadores. Observa-se, também, que diante da preocupação e da necessidade da ampliação da oferta de vagas, as novas construções (mesmo com projetos arquitetônicos elaborados especificamente para fins escolares) vêm se constituindo em estruturas verticalizadas, sem necessariamente ter atenção às questões climáticas e naturais, e à preservação de áreas verdes. Assim, a tentativa de suprir o desconforto térmico nesses espaços tem se traduzido na adequação da rede elétrica das novas construções para que comportem a instalação de equipamentos climatizadores, o que nos parece ser uma solução de curto prazo, diante da precariedade de manutenção necessária para que tais equipamentos se mantenham eficientes.

A relevância atribuída pelas crianças para que os espaços sejam arejados nos fez pensar sobre a relação entre o espaço físico, o bem-estar, o conforto e a qualidade das experiências vivenciadas. Nesse sentido, também nos encaminha a refletir sobre a importância de *desemparedar* os corpos infantis,

como já falamos anteriormente, visto que os espaços ao ar livre costumam oportunizar que “as crianças desfrutarem de um ambiente bonito, arejado, iluminado pelo sol, que ofereça conforto térmico, acústico e visual” (Tiriba, 2010, p. 6). Essa perspectiva é capaz de nos mobilizar para ressignificar práticas na busca por propiciar, às crianças, contato com um mundo para além das salas de atividades, como nos sugeriu Tiriba (2010), um mundo repleto de possibilidades que as paredes costumam invisibilizar, como Princesa Lili (2024) ilustrou tão bem, ao dizer que *é importante ter janelas, pois olhar pela janela é muito legal para ver o arco-íris se ele vir lá fora...*

Embora em menor incidência, a preocupação com a estética do ambiente escolar também se evidenciou na fala de algumas crianças que, ao descreverem a escola desejada, falaram da necessidade de que os espaços, além de grandes e organizados, fossem bonitos e coloridos. Vejamos:



Os trechos das falas citadas acima são exemplos do desejo das crianças em tornar a escola um lugar *mais bonito*, mais colorido. Acreditamos que, quando as crianças pensam o espaço escolar esteticamente, elas expõem o desejo que a escola seja um ambiente acolhedor também no sentido estético. Considerando esse um aspecto importante, que tem relação com o bem-estar, Barbosa (2009) pontua que a gestão escolar deve ter especial atenção ao ambiente, a fim de priorizar o bem-estar de todos. Nesse sentido, a autora ainda afirma que pessoas, sejam grandes ou pequenas, precisam de ambientes tranquilos, acolhedores, alegres e belos para promover o prazer de viver com o coletivo.

No que se refere ao ambiente escolar e aos recursos humanos necessários na escola pensada pelas crianças, as falas revelaram aspectos significativos, referentes ao funcionamento geral da instituição e as interações nesse espaço. As narrativas evidenciaram a importância da presença de crianças e a necessidade de adultos/professores por motivos que versaram desde cuidado, proteção, afeto, realização de trabalhos diversos (preparação de alimentos, limpeza, digitação de atividades, etc.), aprendizagens, até o acesso e permanência.

Vejamos o que disse Passarinho:



(Passarinho)

“[...] é importante ter adultos, para as crianças brincarem e para eles olharem as crianças e elas não sumirem”!

A fala de Passarinho, sobre ser importante ter adultos para tomar conta das crianças e elas não sumirem, diz respeito à segurança no espaço escolar, associando-a a cuidado e proteção. Nesses termos, nos convoca a pensar sobre os objetivos e as condições para a organização curricular apresentados pelo Parecer CNE/CEB n.º 20/2009, que em seu texto, afirma o dever das instituições de Educação Infantil em “assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (Brasil, 2009b, p. 9). O documento reafirma a dimensão do cuidado como necessariamente humana, enfatizando que ele deve estar presente em todos os níveis de ensino, mas que no que se refere à Educação Infantil, por conta das

especificidades das crianças pequenas, que necessitam do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, a relação indissociável do educar e cuidar fica mais evidente nessa etapa da Educação Básica.

O cuidar expresso na fala de Passarinho nos faz pensar também no adulto, como aquele que acolhe as inseguranças, pois essa fala demonstra que a criança se sente protegida com a presença do adulto. Isso evidencia um contexto relacional, reafirmando que: “[...] o cuidado, como modalidade específica das relações entre os humanos, é necessário para à sobrevivência” (Barbosa, 2009, p. 69).

Outro aspecto importante abordado pelas crianças foi a necessidade de haver professores para a garantia de acesso e permanência delas na escola, como Princesa Lili (2024) deixou claro, ao afirmar que era importante ter a professora na escola porque *“sem ela, nós não vamos ter aula”*. Ela demonstrou compreensão da relação existente entre a ausência de professor e a suspensão das atividades escolares. Essa fala chama atenção, pois apesar de ter 5 anos, a Princesa Lili já traz em sua vivência a marca da falta de professor como um elemento que impede o acesso e a permanência na escola. Essa realidade que vem se perpetuando nas redes públicas de educação, e assim como a dificuldade de acesso devido à falta de vagas (já apontada anteriormente neste texto), provoca reflexões, trazendo novas interrogações: Quem são as crianças que, aos 5 anos, já associam a ausência de professores ao não acesso/permanência na escola? Quem são as crianças que têm o direito à Educação negado pela falta de professores nas escolas? Quais são as marcas e consequências que essa realidade imprime nessas crianças?

Ainda sobre a necessidade de pessoas na escola, as crianças evidenciaram que suas escolas, além de adultos, teriam outras crianças. A necessidade da presença de outras crianças evoca, de forma bem explícita, o aspecto relacional presente no ambiente escolar. O desejo pela presença de seus pares tem relação direta com as amizades, os processos de socialização, o brincar, o aprender com o outro, e tudo mais que as experiências coletivas são capazes de oportunizar para as crianças, entre elas e com os adultos, pois afinal, são sujeitos em interação. Como afirma Barbosa (2009, p. 31):

Os avanços científicos nos mostram a importância das interações sociais para o desenvolvimento das crianças, desde a mais tenra

idade, como também evidenciam a relevância da interlocução com as linguagens simbólicas da família, do professor e das demais crianças. A formação das crianças acontece em processos de interação, negociação com os outros ou por oposição a eles.

Assim, se pudéssemos traduzir esse aspecto em uma música, a fim de explicitar a importância que as crianças evidenciaram sobre a presença de amigos e de adultos na instituição, seria através da canção *Completo*⁵⁷, cujos versos declaram: *“é tão bom ter alguém por perto; Pra você se sentir completo; Ter a mão que te leva pro futuro; Vislumbrando horizontes seguros [...]”*.

Ao pensarem o espaço escolar a partir de tantas nuances, as crianças evidenciaram uma compreensão da importância dele para que os estudantes se sintam acolhidos, seguros e à vontade para explorar, experimentar e, conseqüentemente, construir novas aprendizagens. A atenção dispensada por elas ao espaço escolar e a forma como ele se configura em ambiente pareceu evidenciar uma perspectiva de valorização desse elemento, que entra em consonância com uma premissa apresentada pela educadora Carla Rinaldi (2014). A autora afirma que o espaço físico pode ser definido como uma linguagem, e “como qualquer linguagem, este é elemento constitutivo da formação do pensamento” (Rinaldi, 2014, p. 153-154). Isso porque, como evidenciado pelas crianças, os espaços e as possibilidades de interação que podem ofertar constituem-se ou não em ambientes ricos, diversos e capazes de proporcionar múltiplas experiências. Nesse sentido, o espaço/ambiente parece ter influência direta em outros importantes aspectos relacionados pelas crianças como fundamentais para a escola de Educação Infantil, a exemplo do brincar, como abordamos a seguir.

b) O brincar como principal pilar da escola idealizada pelas crianças

Por que brincar? A brincadeira invoca um reposicionamento do ser via corpo, memória, afeto, comunidade, partilha e inacabamento de si. Brincar não é apenas algo reduzido a uma determinada experiência, mas uma libertação da regulação submetida a esses aspectos que compõem o seu ato. Para um mundo que investe na dominação e alteração das formas de usar o corpo, invocar a memória, sentir o afeto, viver a comunidade e tecer a partilha, a brincadeira como expressão de liberdade do ser é um ato de descolonização (Rufino, 2021, p. 70).

⁵⁷ Música composta por Ivete Sangalo e Neilton Cerqueira Santos, gravada por Ivete Sangalo e lançada em 2007 no álbum *Multishow ao Vivo: Ivete no Maracanã*.

Figura 27 - O brincar - Parque

Desenho feito por Princesa Lili

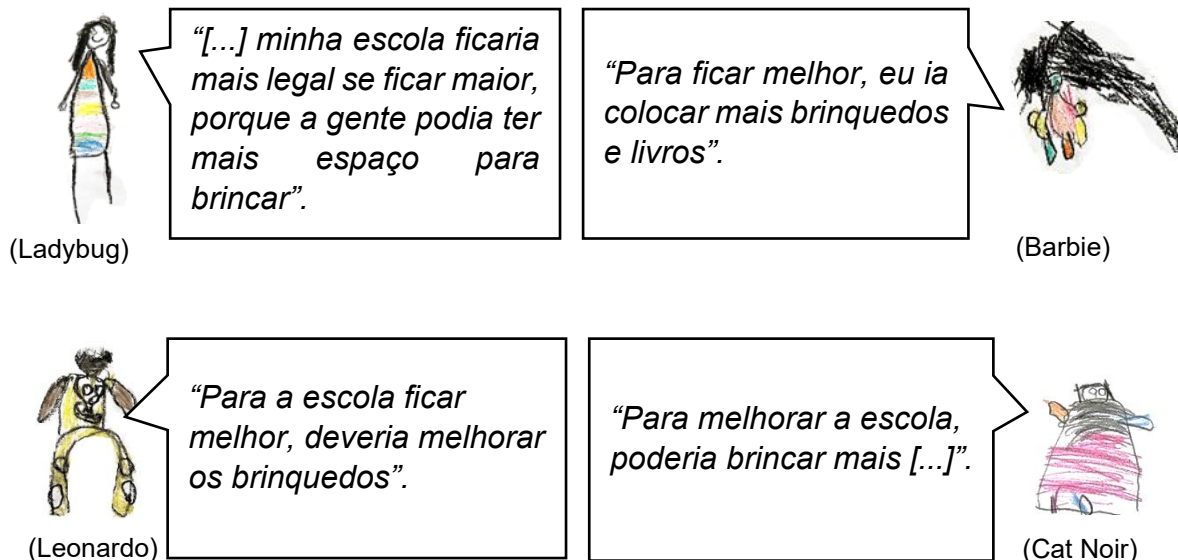
Figura 28 - O brincar – Futebol

Desenho feito por Cat Noir

Fonte: arquivo da pesquisa.

O brincar, com toda sua essência e magia, fez-se presente em todo o cirandar da nossa pesquisa, quase como um ritual sagrado. Seguindo uma circularidade sem fim, compareceu em todos os movimentos, como “um pião, que em cada giro emenda o seu início no fim e faz do fim um novo início” (Rufino, 2023, p. 12). Independentemente do assunto abordado em nossos encontros, o brincar teve destaque nas narrativas das crianças, e apareceu com tom de validação e anseio, mas também em forma de denúncias e reivindicações, quando as crianças falaram sobre o que mais gostam de fazer na escola, sobre o que desejam aprender, sobre infraestrutura, materialidades, interações e relações. Dessa forma, foi possível inferir que, para as crianças, o brincar configura-se algo muito importante, indispensável, que atua como um ponto de intersecção fundamental entre o corpo, o ambiente, as interações, os desejos, as aprendizagens, a inteireza e a plenitude que se pode/deve vivenciar no cotidiano de um espaço escolar feliz, lúdico e brincante.

Diante do exposto e observando o ir e vir do brincar nas falas das crianças, nesta parte do relatório, abordamos trechos de nossos diálogos nos momentos de duetos (conforme explicitado na metodologia, momentos individuais das crianças com a pesquisadora), quando as crianças mencionaram, com regularidade, o brincar como experiência significativa e necessária para tornar a escola um lugar *ainda mais legal*, porque as crianças afirmaram que consideram o CMEI que frequentam um lugar legal, onde gostam de estar. Vejamos o que disseram algumas crianças:

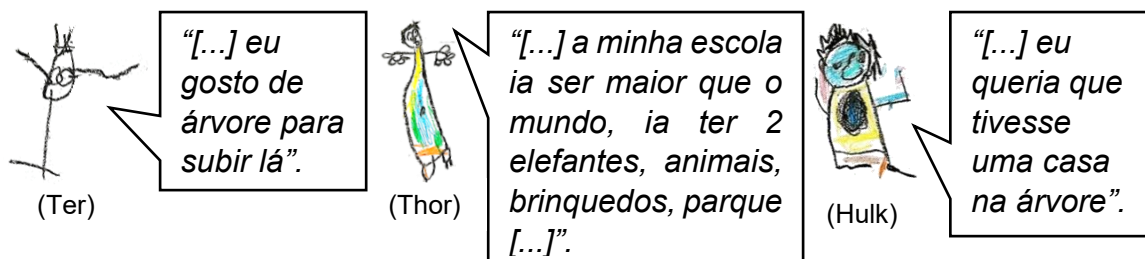


As falas acima citadas parecem evidenciar que as crianças percebem a relação existente entre o brincar e os elementos que compõem espaço/ambiente (materialidade, infraestrutura, organização dos espaços e tempos). Seus relatos sugerem que elas compreendem a importância de contextos ricos em materiais e oportunidades de exploração, o que coaduna com as ideias de Barbosa (2009). A autora, nesse sentido, enfatiza a necessidade de planejamento, organização dos espaços e tempos pedagógicos, a fim de garantir que as crianças, sozinhas ou em grupo, explorem, através da brincadeira, uma variedade de materiais e, assim, vivenciem o brincar em toda sua potência criativa e transformadora.

A afirmação de Ladybug, de que a escola seria *mais legal* se fosse maior, com mais espaço para brincar, parece revelar uma compreensão da relação que se estabelece entre o ambiente físico, o corpo e a qualidade das experiências possíveis de serem vivenciadas. Trata-se de uma percepção que considera a relação existente entre as múltiplas possibilidades que o brincar pode assumir a partir da intersecção entre educação, espaço e corpo. O corpo é saber, oportunidade, memória, encanto, arma e brinquedo, como nos destaca Rufino (2023). Ao pensar a educação como prática de liberdade, o autor defende que “o corpo assuma o protagonismo no processo educativo” (Rufino, 2023, p. 15).

Seguindo essa perspectiva que valoriza o brincar, o corpo e seus movimentos, Barbosa (2009) afirma que brincar e se movimentar são necessidades indispensáveis para o desenvolvimento das crianças, tanto quanto o sono e a alimentação. Ainda sobre o anseio por um espaço que amplie possibilidades *brincantes*, algumas narrativas mencionaram o desejo por um

espaço escolar capaz de proporcionar maior contato com recursos da natureza, desemparedando seus corpos e ampliando investigações com a presença de árvores e animais. Vejamos o que disseram Ter, Thor e Hulk.



Seguindo a premissa de que o brincar é capaz de tornar a escola mais legal, Barbie e Leonardo avaliam a quantidade e os atributos dos brinquedos disponibilizados, e parecem associar essas variações à qualidade das experiências vivenciadas. Suas falas sugerem que aspectos referentes à quantidade, durabilidade, variedade e adequação dos recursos destinados aos momentos de brincar são relevantes e devem ser considerados pelos espaços educativos. Essas são percepções que coadunam com o texto das Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Resolução CNE/ CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024 – Brasil, 2024), que ao enunciar aspectos referentes à infraestrutura, edificações e materiais, aponta a necessidade de as unidades de Educação Infantil oferecerem condições adequadas para o desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas. Logo, é essencial considerar, entre outros fatores, a qualidade, a limpeza, a diversidade e a conservação dos brinquedos ofertados.

Já Cat Noir faz referência ao tempo destinado à brincadeira. Mesmo reconhecendo a presença do brincar no CMEI, ele parece indagar sobre o tempo destinado ao brincar na rotina proposta pela escola, e reivindica maior quantidade de tempo para esse propósito.

No que se refere ao tempo, compreendendo o brincar como experiência criativa, que se configura como uma forma básica de viver, Barbosa (2009) destaca que brincar consome tempo e espaço. Nessa lógica, ela sinaliza que “o tempo das crianças na escola não pode ser apenas um tempo que passa por elas, mas ele merece ser sentido, vivido com intensidade aiônica para constituir uma experiência de infância” (Barbosa, 2013, p. 220).

As manifestações das crianças desejando mais brinquedos, mais espaços para brincar e mais tempo dedicado a esse propósito nos levaram a refletir sobre as oportunidades de brincar ofertadas nos ambientes escolares. Suas vozes pareceram clamar por uma Educação Infantil que, de fato, valorize a brincadeira e as interações como eixos das práticas pedagógicas (DCNEI - Brasil, 2010), que realmente garanta o direito de brincar (Brasil, 1990) e que considere os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (Brasil, 2018b). Em seu princípio 7.1, ao discorrer sobre a organização dos espaços de aprendizagem e desenvolvimento, os referidos Parâmetros afirmam a força que materiais, brinquedos e mobiliários têm em potencializar aprendizagem e desenvolvimento, quando atraem as crianças para brincar e interagir, proporcionando simultaneamente diversidade de experiências e exploração de múltiplas linguagens.

A perspectiva das crianças, que nos convida a valorizar o brincar na escola, é realçada por Barbosa (2009), que ao abordar os princípios educativos para essa etapa da educação, refere-se ao brincar e à brincadeira como

[...] uma das mais importantes funções da educação infantil, não somente por ser no tempo da infância que essa prática social se apresenta com maior intensidade, mas, justamente, por ser ela a experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão (Barbosa, 2009, p. 70).

Seguindo a lógica que compreende a brincadeira como uma das principais linguagens da infância, Tânia Fortuna (2017a; 2017b), em vídeos sobre o brincar gravados para a série Paralapracá⁵⁸, nos leva a refletir sobre a importância do brincar na escola (2017a). A autora fala do potencial da brincadeira através da vinculação que ela é capaz de provocar, ao nos conectar com o núcleo de nosso ser em um processo de autoconhecimento, de conhecimento do outro e da cultura, o que conduz a saberes relativos ao viver em conjunto e aprender a lidar com regras. Fortuna (2017a) salienta, ainda, o poder da brincadeira em desenvolver a imaginação criadora e nos fazer pendular entre fantasia e realidade. A autora afirma que esse é um movimento necessário, capaz de nos

⁵⁸ Os vídeos estão disponíveis na Plataforma YouTube, no Canal Paralapracá, e podem ser acessados através dos seguintes links: <https://www.youtube.com/watch?v=Rxq5KrgYvvq> e <https://www.youtube.com/watch?v=DktRJz8usXA>

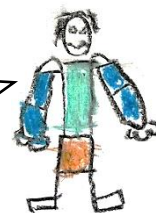
colocar em contato com sentimentos importantes (raiva, ciúmes, medo, fúria, empolgação, disposição, alegria etc.) que contribuem para a compreensão do real (Fortuna, 2017b).

Quando pensamos em todo o potencial inerente ao brincar e à relação dele com os espaços educativos, convidamos Palma (2017) para esta reflexão. A autora, em seus escritos, chama a atenção que, apesar de uma diversidade de estudos (Brougère, 1998; Kishimoto, 2001, 2010; Moyles, 2006; Sarmiento, 2004; Silva, 2008; Palma, 2008) evidenciarem que a brincadeira é um componente vital para o desenvolvimento físico, social, cognitivo, emocional e espiritual, ela tem sido desvalorizada na escola. Trata-se de uma desvalorização em detrimento a programas curriculares que sedimentam propostas com metas de aprendizagens rígidas, com conteúdos e saberes estanques, predefinidos, que costumam silenciar as culturas infantis, ignorar trajetórias e desconsiderar as DCNEI, que orientam que as práticas na Educação Infantil devem ter, como principais eixos, as interações e a brincadeira. O objetivo é garantir às crianças:

[...] acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2009a, p. 2).

Nesse sentido, ao atribuírem grande relevância ao brincar no cotidiano escolar, as crianças revelaram alinhamento entre seus desejos e expectativas e o que preconizam importantes documentos-guia da educação em nosso país. Contudo, elas também revelaram preocupações diante da supressão desse direito. Vejamos o que disse Superman:

“Pró, por que na nossa escola tem brincar e no primeiro ano só tem fazer dever?”



(Superman)

Essa pergunta de Superman parece nos revelar uma percepção crítica sobre a forma como as escolas têm organizado seus tempos, espaços e propostas. Ao questionar a ausência de momentos de brincar no primeiro ano do Ensino Fundamental e a predominância de atividades de caráter conteudistas, ele parece expressar, ao mesmo tempo, apreensão e insatisfação diante da

ausência do brincar que, além de direito, se configura como necessidade fundamental da sua faixa etária. Nesse sentido, coadunamos com as ideias de Kohan (2019), apresentadas por Raic, Cardoso e Souza (2021), que ao problematizar as infâncias e suas relações com as escolas, nos convidam a uma inversão, propondo que, ao invés de escolarizar mais a infância e a Educação Infantil, poderíamos infantilizar a escola e a educação fundamental.

A fala de Superman, demonstrando preocupação sobre o apagamento do brincar, provoca reflexões sobre os silenciamentos presentes nas proposições curriculares e as intencionalidades *ocultas* nessas restrições, uma vez que o brincar oportuniza aprendizagens que fogem da lógica do controle do ensino, como afirma Gallo (2012). Contudo, ao longo de nossa investigação, foi perceptível que as crianças subvertem a lógica desse controle, talvez não de maneira intencional, mas guiadas pelo encantamento que o brincar exerce sobre elas, mesmo vivendo em uma cultura adultocêntrica, amarrada pelo capitalismo e por valores nortecentrados que perpetuam desigualdades, oprimem e segregam.

Os desejos pelo brincar, expressos em suas ações e em seus dizeres, mostrou que as crianças não desistem. Ao contrário, elas resistem e insistem, e descortinam o brincar e toda sua ludicidade como ato necessário, inegociável e sublime, coadunando com Rufino (2023). Para o autor, brincar “é um imperativo da vida e se faz e refaz de maneira diversa, é como um drible que reposiciona a vida em um lugar não capturado pela lógica dominante da produção e de seus sentidos utilitários” (Rufino, 2023, p. 19).

Esse é um imperativo capaz de mostrar possibilidades diversas de fazer, pensar e sentir a educação, sobretudo quando concordamos que, ao brincar, as crianças imaginam, atizam a curiosidade, inventam problemas, investigam com o afeto de quem é afetado pelo mundo (Barbieri, 2021). Assim, transcendem padrões prescritivos, homogeneizantes e opressores na busca por investigações que afetem, mobilizem e encantem na construção de novos conhecimentos. Nesse sentido, reafirmamos a relevância de escutar as crianças sobre seus desejos e curiosidades, a fim de que as experiências vivenciadas no ambiente escolar se constituam em aprendizagens genuínas e significativas diante da diversidade dos jeitos de ser, sentir, viver e existir. Então, no próximo bloco,

seguimos com as narrativas das crianças sobre as experiências de aprendizagem que desejam vivenciar no ambiente escolar.

c) Experiências e aprendizagens desejadas pelas crianças



(Thor)

“Quero conhecer o mundo inteiro [...]”.

Falar sobre o que as crianças desejam experienciar/aprender é falar sobre o anseio de desvendar o mundo em sua totalidade, como nos disse Thor. No entanto, há de se compreender o mundo como um contexto de investigação e invenção onde a vida acontece (Barbieri, 2021).

As narrativas das crianças, no contexto desta investigação, evidenciaram uma busca por compreender o mundo, seus tempos, suas materialidades/recursos, seus mistérios e sua dinâmica partindo do que exploram, escutam e vivenciam nos contextos em que estão inseridas. As crianças, portanto, parecem estar incessantemente em um movimento criativo, vivo, pulsante, que busca estabelecer relações e ampliar suas compreensões e significações sobre o ser, estar, sentir e fazer no mundo, percebendo-se parte dele.

A fala de Thor nos conduziu a reflexões que versam sobre currículo que, como já mencionamos anteriormente, é concebido, segundo o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, como

[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (Brasil, 2009b, p. 6).

Sendo assim, quantas curiosidades e aprendizagens cabem no mundo de Thor? Existem limites para as experiências e aprendizagens que Thor e seus colegas desejam vivenciar? Quantas dessas curiosidades, experiências e desafios adentram, de fato, o portão das escolas, e quantas permanecem nesse entre-lugar que compõe os limites e as fronteiras que o portão pode representar,

ao seguir a geografia do muro (Macedo, 2017)? Conseguimos contemplar as investigações propostas pelas crianças no entrelaçar de políticas educacionais e ação pedagógica?

É importante ressaltar que, nesse processo, há dilemas que entrecruzam as políticas educacionais e as práticas, diante das formulações dos textos e de suas traduções, como Mainardes (2018) nos colocou a refletir, a partir dos pensamentos de Ball, Maguire e Braun (2016).

No que se refere às práticas educacionais, eles sugerem que elas sejam voltadas para experiências concretas, relacionadas com a vida cotidiana, e capazes de oportunizar que as crianças construam e se apropriem de conhecimentos por meio de suas ações e interações.

Nessa perspectiva, a BNCC (Brasil, 2017), com respaldo no que orienta o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (Brasil, 2009b), dispõe sobre seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, explorar, brincar, expressar-se, participar e conhecer-se), afirmando que eles devem assegurar as condições para que as crianças aprendam desempenhando papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios, e que se sintam provocadas a resolvê-los de forma a construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

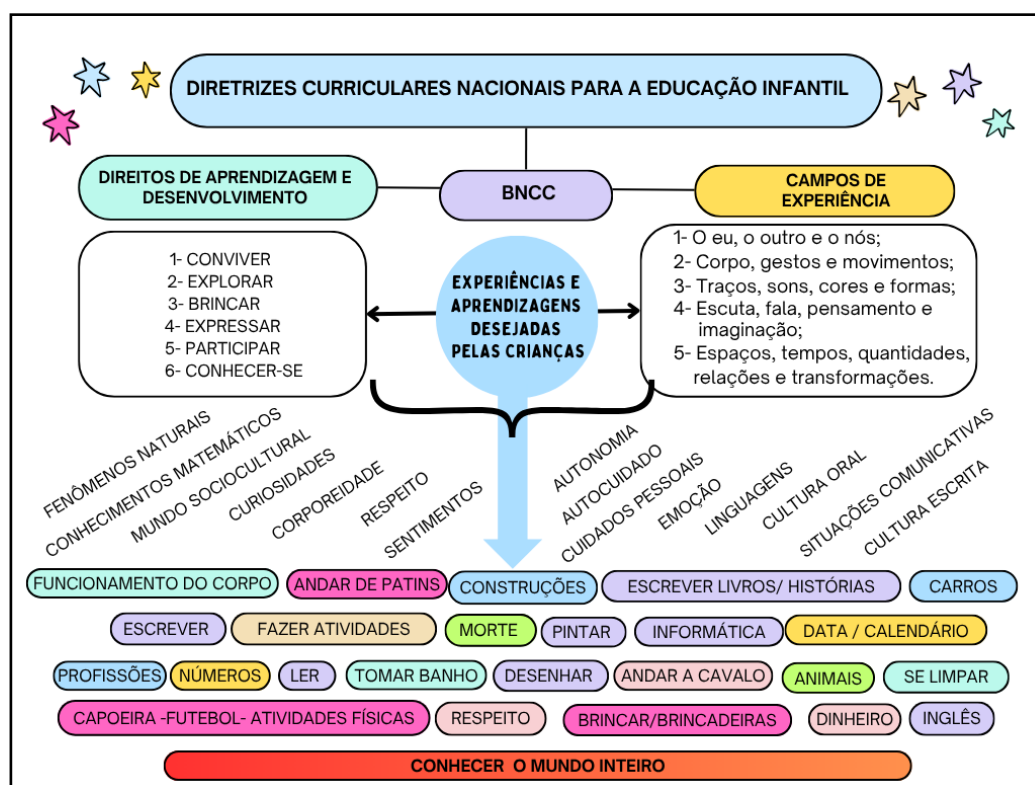
Com esse propósito, a BNCC (Brasil, 2017) propõe que a organização curricular da Educação Infantil seja estruturada em cinco campos de experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento; e Imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), e afirma que eles devem acolher situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural .

No decorrer da pesquisa, observamos que grande parte dos desejos infantis quanto às aprendizagens, ao mesmo tempo que parecem buscar compreensões, revelam saberes e curiosidades que costumam ter relação com suas vivências, parecendo indagar sobre sentidos e porquês (Barbieri, 2021). Tal realidade coaduna com as orientações contidas em documentos nacionais, como os RCNEI (Brasil, 1998), as DCNEI (Brasil, 2009a) e a BNCC (Brasil, 2017), que dispõem sobre as práticas pedagógicas e as propostas curriculares da

Educação Infantil brasileira, na medida em que busca associar experiências e aprendizagens ao cotidiano das crianças.

Na figura a seguir, buscamos relacionar os anseios de aprendizagem das crianças com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a) e da BNCC (Brasil, 2017).

Figura 29 - Mapa conceitual da relação entre as experiências e aprendizagens desejadas pelas crianças e documentos orientadores da Educação Infantil do Brasil



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Quando observamos os desejos de aprendizagem expressos pelas crianças, pareceu evidente que uma proposta curricular organizada dentro da perspectiva descrita no Art. 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a) seria capaz de contemplar os anseios delas. A maior parte dessas expectativas estão associadas a experiências concretas e versam por uma infinidade de temas que tangenciam as orientações das diretrizes e, conseqüentemente, os direitos de aprendizagens e desenvolvimento e os campos de experiência propostos pela BNCC.

Um exemplo claro que os desejos de aprendizagem das crianças têm relação com os contextos em que estão inseridas é a vontade que expressaram

em aprender a ler e escrever. Esse assunto foi discutido anteriormente, na subseção sobre as concepções de escola, quando as crianças falaram desse espaço como lugar diretamente relacionado a essas aprendizagens.

Esse anseio parece ter relação direta com o valor atribuído a essas habilidades na sociedade em que vivemos, pois desde que nascemos, experienciamos situações comunicativas que vão gradativamente sendo ampliadas quanto à expressão e à interpretação, iniciando através de gestos corporais, choros, etc., até uma apropriação da língua materna, que se torna gradativamente um veículo privilegiado de interação, inicialmente pela cultura oral (fala e escuta), até a cultura escrita (Brasil, 2017).

Vale ressaltar que, além dos poderes comunicativos, a leitura e a escrita assumem lugar de destaque em nossa sociedade. Vivemos em uma sociedade em que conhecimento e capital têm relação direta com poder, o que torna a leitura e a escrita importantes mecanismos, tanto de inclusão social quanto de exclusão para os que não se apropriam delas.

Entretanto, tratando-se do ambiente escolar, além das premissas relativas à comunicação, interação e poder, é importante ressaltar que, na escola, as crianças costumam explorar a linguagem verbal também através da literatura, acessando livros.

Ouvindo histórias e manuseando livros, as crianças costumam vivenciar momentos de prazer, o que pode ser um fator importante para motivar o desejo e o acesso a essas aprendizagens. Dessa forma, o acesso à literatura na Educação Infantil também contribui para o desenvolvimento da linguagem e formas mais elaboradas do seu uso. Isso

[...] ajuda os pequenos a dominarem formas cada vez mais complexas de usos da linguagem e da narração, assim como de representação artística: personagens mais numerosos, estruturas narrativas mais densas, finais abertos, gêneros literários mais diversificados etc. (Columer, 2016, p. 97).

Vejamos as falas de Princesa Lili, Cat Noir e Thor 2:



(Princesa Lili)

“[...] queria aprender a fazer livros, escrever histórias”.



(Cat Noir)

“[...] quero aprender a colocar meu nome”.



(Thor 2)

“[...] quero aprender a ler livros”.

A partir das falas acima citadas, as crianças parecem, por meio de suas vivências, evidenciar a valorização dessas habilidades em seus contextos de experiência. Goulart e Mata (2016), ao escreverem sobre linguagem oral e linguagem escrita, concepções e Inter-relações, afirmam que é através das experiências e trocas socioculturais que o mundo se revela, amplia-se e se enche de sentidos. Nessa perspectiva, as autoras afirmam que é necessário compreender que “o papel dos espaços educativos de Educação Infantil é criar condições culturais de ampliação e aprofundamento da inserção das crianças no mundo da cultura escrita” (Goulart; Mata, 2016, p. 54).

A afirmação acima coaduna com o Art. 9 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a), em seu inciso III, quando afirma que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem garantir experiências capazes de possibilitar “[...] às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (Brasil, 2009a, p. 21).

Muito além das aprendizagens prescritivas relacionadas aos códigos da língua escrita, as crianças evidenciaram que aprender a ler e escrever tem relação com as experiências que desejam vivenciar a partir da construção desses conhecimentos (escrever livros, ler histórias e colocar o nome), o que ficou evidente em relação a expectativas por outras aprendizagens.

As crianças, com toda a curiosidade peculiar a elas, buscam constantemente por novas aprendizagens, e estão o tempo inteiro investigando, tentando compreender o sentido das coisas para significá-las em suas vidas. Nessa lógica, o trabalho, a partir dos campos de experiência, sem a determinação prévia de conteúdos e colocando as crianças no centro do processo educacional, sugere favorecer a construção dessas significações. Esse modelo de organização curricular permite o entrelaçamento entre conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, as experiências concretas da vida das crianças e suas curiosidades de forma fluida e versátil.

As falas das crianças sobre o que desejam investigar, conhecer, explorar e saber revelaram uma grande diversidade de interesses. Os assuntos mencionados atravessam campos de experiência e abordam a construção de conhecimentos relacionados à autonomia, ao autocuidado, ao corpo e seu

funcionamento, ao respeito, a diferentes linguagens, a fenômenos naturais e socioculturais, aos animais, aos esportes, às profissões e ao brincar.

Assim, sem prescrições e *grades*, as aprendizagens que as crianças desejam experienciar no cotidiano da Educação Infantil são capazes de compor um currículo diverso, inclusivo (Mosca, 2021), que transita por campos variados, respeitando as singularidades, os percursos, os anseios e as trocas.

Vejamos o que a Princesa Aurora e Elza disseram.



"[...] queria aprender a se LIMPAR SOZINHA. Eu não sei, eu sempre chamo minha mãe".

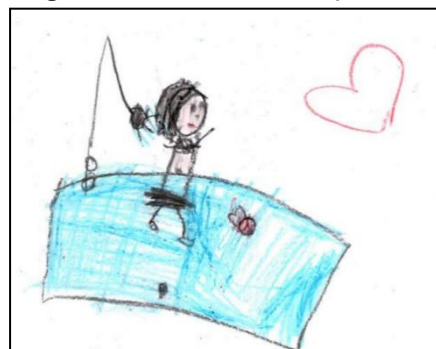
(Princesa Aurora)



"[...] tomar banho sozinha! Eu quero aprender".

(Elza)

Figura 30 - Desenho feito por Elza



Fonte: arquivo da pesquisa.

As falas de Princesa Aurora e Elza sugerem que o espaço escolar oportunize momentos em que possam ser orientadas para desenvolverem, com autonomia, tarefas relacionadas ao autocuidado/higiene pessoal.

Essas são propostas que dialogam diretamente com a função social da Educação Infantil, de acolher para educar e cuidar, e com o inciso VI do Art. 9 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que aponta a necessidade de que as práticas pedagógicas "possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar" (Brasil, 2009a, p. 21).

As narrativas supracitadas abordam, portanto, o interesse em construir conhecimentos relacionados ao direito de conhecer a si mesmo, vivenciando experiências de autocuidado relacionados à higiene corporal. Esses são

conhecimentos que têm relação com objetivos de aprendizagens relacionados ao campo de experiência *Corpo, gestos e movimentos* que, com versatilidade, aborda a importância do corpo para a exploração do mundo e construção de conhecimentos relacionados à consciência corporal. Esse campo também realça a importância do corpo em relação à ocupação dos espaços de forma livre e não submissa, como também sinalizou Rufino (2023), e enfatiza a diversidade de formas de comunicação e expressão existente no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem.

Agora, vejamos as seguintes narrativas:



"[...] a professora deveria ensinar computador, para fazer dever pelo computador. O computador pode ajudar a escrever, fazer números. Ele ia ajudar a fazer o PPP" (Fala coletiva, durante uma ciranda investigativa).

"Eu queria inglês na escola, quero também aprender os números" (Princesa Júlia, 2024).

"Quero aprender a pintar, a brincar..." (Barbie, 2024).

"Queria aprender outras brincadeiras (Naruto, 2024).

"Queria aprender a desenhar, fazer minha família e eu" (Cat Noir, 2024).

"A escola deveria ensinar a desenhar e a mexer no celular" (Fala coletiva, durante uma ciranda investigativa).

"Queria aprender sobre números, aprender as datas..." (Batman, 2024).

As narrativas acima apontam o desejo das crianças em acessar e desvendar diferentes linguagens no cotidiano escolar. A presença de temas como informática, línguas estrangeiras, leitura, escrita, conhecimentos matemáticos, brincadeiras, desenho e pintura indica um desejo em acessar e/ou ampliar conhecimentos sobre linguagens presentes no mundo que as cerca. Isso reflete o que está proposto no inciso II do Art. 9 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ao afirmar que as práticas pedagógicas nessa etapa da Educação Básica devem oportunizar experiências que 'favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical' (Brasil, 2009a, p. 4).

As linguagens que as crianças evidenciaram como experiências ou aprendizagens que desejam vivenciar na escola de Educação Infantil, além de meios de acessar novos conhecimentos e de se comunicar e interagir, constituem formas de participação na sociedade contemporânea.

Ao demonstrarem interesse em aprender sobre tecnologias e línguas estrangeiras, as crianças expressam desejo de acessar conhecimentos que

contribuem para maior conexão/envolvimento com o mundo que as cerca, e parecem compreender essa importância em um mundo cada vez mais globalizado.

Já a vontade de explorar a linguagem matemática, as artes visuais e as brincadeiras revela um desejo profundo, tanto de significar o mundo que as cerca quanto de criar e se expressar. Batman evidenciou desejo em aprender os números e como eles são utilizados no calendário. Esse seu anseio demonstra a busca por compreender o uso dos números de forma contextualizada, a partir de algo que está presente em seu cotidiano e que aguça sua curiosidade.

Já a necessidade de *aprender* a desenhar e pintar expressa por Barbie e Cat Noir pode ter relação tanto com a ação criadora e a ludicidade quanto com a expressão e a comunicação, visto que, segundo Staccioli (2014, p. 100), “as imagens gráficas são comunicações direcionadas a destinatários (si mesmo ou outros) e precisam por isso de uma linguagem compartilhada”. O pensamento de Staccioli (2014) nos lembra que diferentes formas de expressão implicam diferentes possibilidades de escuta e, portanto, de acolhimento e interesse pelas mensagens e seus sentidos. Afinal, em se tratando especificamente de crianças, não podemos escutar apenas através dos ouvidos (Santos, 2022), já que elas estão em qualquer lugar e a todo momento falando das mais diversas formas (Friedmann, 2013).

As expectativas das crianças em acessar e experienciar diferentes linguagens na Educação Infantil dialogam com experiências que as práticas pedagógicas devem garantir, segundo as DCNEI (Brasil, 2009a).

Ao abordar essas garantias, o referido documento aponta a necessidade de que essas práticas favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens de forma que, gradativamente, elas possam: a) dominar vários gêneros e formas de expressão (gestual, verbal, plástica, dramática e musical), b) acessar e utilizar recursos tecnológicos e midiáticos diversos, e c) explorar relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais (Brasil, 2009a).

Ao discorrer sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, a BNCC (Brasil, 2017) aborda a importância das diferentes linguagens para que as crianças expressem, como sujeitos dialógicos, criativos e sensíveis, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses,

descobertas, opiniões e questionamentos. Nesse sentido, é importante ressaltar que as diferentes linguagens aparecem nos campos de experiência da BNCC (Brasil, 2017) não como campos disciplinares segmentados e singulares, mas de forma plural e contextualizada, o que permite considerar a multidimensionalidade das crianças.

Diante da diversidade de temas que emergiram quando questionamos as crianças sobre o que desejavam aprender na escola, optamos por abordar, de forma mais direta, algumas narrativas que versaram sobre experiências relacionadas ao educar e cuidar e a diversidade de linguagens.

Entretanto, considerando a amplitude das temáticas que as crianças abordaram, para concluir este bloco, apresentamos outras narrativas que nos convidam a refletir sobre quais aprendizagens cabem no mundo de Thor e seus colegas. Vejamos as falas abaixo:



(Thor)

"[...] eu queria aprender como as pessoas vão para o céu [...] Quero aprender a ser bombeiro".

"[...] eu quero saber sobre as pessoas. Quero saber sobre o corpo deles e o cérebro, como é que o cérebro faz a pessoa se mexer?"



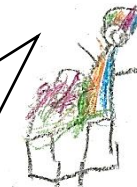
(Leonardo)



(Rainha)

"[...] eu queria aprender caminhando, saindo, fazendo passeio. [...] Quero aprender a andar de cavalo. [...] Quero saber mais sobre os animais".

"[...] quero aprender o que é dinheiro. [...] Quero investigar sobre animais perdidos e sobre os animais da praia. Quero saber mais sobre o tubarão. [...] Quero saber como é ser super-herói. [...] Quero saber tudo, ser NERD!"



(Thor 2)



(Princesinha)

"[...] eu quero aprender a fazer maquiagem. [...] Eu queria aprender a cozinhar, eu gosto de brincar de cozinhar".

“Eu quero aprender capoeira na escola”.



(Ter)

Pensar sobre quais conhecimentos cabem no mundo que Thor quer conhecer é pensar na diversidade de aprendizagens que a curiosidade das crianças é capaz de abarcar. É pensar, portanto, na curiosidade como desejo de conhecimento (L'Ecuyer, 2015), e na escola como um ateliê que, segundo Barbieri (2021), é um lugar onde levantamos investigações e construímos relações a partir do que nos gera curiosidade, nos atravessa, nos mobiliza e buscamos conhecer.

As crianças falaram sobre aprendizagens que versam sobre cultura, sobre o ciclo da vida, sobre profissões, sobre o mundo natural, o mundo social, sobre o corpo humano, sobre linguagens, sobre atividades cotidianas, e tantas outras coisas, sempre com encantamento, um encantamento presente na busca por compreensões diante do que as mobiliza. Isso nos leva a refletir sobre como as práticas pedagógicas podem contribuir para manter esse encantamento e cultivar a curiosidade das crianças, oferecendo-as oportunidades de aprendizagem que valorizem a autonomia e a criatividade. Afinal, “[...] as experiências no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro pela criança de explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de agir, sentir e pensar” (Brasil, 2009b, p. 14).

Foi interessante observar que as crianças, ao pensarem sobre as experiências e aprendizagens que desejam vivenciar no espaço escolar, não se restringiram a falar sobre os temas que habitam suas curiosidades. Algumas extrapolaram e nos falaram sobre maneiras como desejam experienciar essas novas aprendizagens, e discutiram sobre princípios metodológicos. Nesse sentido, a narrativa de Rainha, ao afirmar: “[...] eu queria aprender *caminhando, saindo, fazendo passeio*”, convocou-nos a refletir sobre a importância de que as práticas sejam diversificadas para que as crianças possam vivenciar currículos mais extensivos, ocupando espaços e territórios, fugindo da lógica do emparedamento e ampliando possibilidades. Afinal, o mundo inteiro é um contexto de investigação, como pontuou Barbieri (2021).

Pensando sobre a importância dos ambientes educativos na busca pelo conhecimento, esse bloco temático conclui-se trazendo uma fala emblemática de *Leonardo*, que ao se referir às aprendizagens no espaço escolar, evidenciou a importância da instituição no incentivo à sua curiosidade e, conseqüentemente, na construção de novos saberes.



(Leonardo)

“Eu sou mais curioso do que eu era antes, porque agora eu consigo pensar um monte de coisa que eu ainda não tinha pensado... eu aprendi a pensar!”

Na sequência, abordamos a importância da alimentação na escola, a partir do ponto de vista das crianças.

d) A importância da alimentação no ambiente escolar

“As crianças vêm para a escola para fazer atividade, brincar no parquinho, merendar, comer comida” (Thor 2, 2024).

Neste bloco, abordamos o destaque que as crianças deram, em suas narrativas, à importância do acesso à alimentação no espaço escolar. Esse foi um aspecto evidenciado por elas em todos os movimentos de pesquisa, tanto através de questionamentos durante os momentos dos encontros, quando algumas crianças perguntaram se já estava perto da hora do lanche, pois estavam com fome, quanto através das narrativas que mencionaram inúmeras vezes a merenda como algo que não poderia faltar no ambiente escolar.

Ao falarem sobre a alimentação escolar como algo indispensável nas escolas, as crianças demonstraram que a alimentação é um fator importante para o bem-estar, e discutiram sobre um direito garantido por lei, evidenciando aspectos significativos.

A merenda escolar, em suas narrativas, apareceu como forma de garantir acesso a alimentos saudáveis que contribuem para a promoção da saúde, mas principalmente como garantia de acesso à alimentos quando eles não podem ser

garantidos em suas residências. Vejamos algumas falas que evidenciam a importância da alimentação na escola, a fim de garantir a segurança alimentar.



(Naruto)

“A escola é legal por causa da fome, porque se não tiver dinheiro, a moça da escola faz comida, todo mundo fica sem fome aqui na escola, e não vai para casa sem comer”.



(Princesa Aurora)

“É importante ter comida na escola, porque se uma pessoa não comer em casa, ela vai comer na escola”.



(Bianca)

“Eu gosto da escola porque dá merenda. Gosto, porque se não conseguir comprar as coisas, aqui na escola tem as coisas para merendar”.

Princesa Aurora, Naruto e Bianca percebem o espaço escolar como um lugar que contribui com segurança alimentar e nutricional. Um lugar onde a fome pode ser suprida através da oferta de refeições, e onde o direito à alimentação é assegurado, independentemente da situação financeira de suas famílias. Nas falas, as crianças evidenciaram que o acesso a alimentos na escola é confortável, pois a certeza de que se alimentarão ajuda a minimizar a preocupação com a possível falta de alimentos nas residências. Nesse sentido, revelaram empatia, ao demonstrar preocupação com quem possa não ter acesso a alimentos em casa, e percepção de que a merenda escolar deve beneficiar a todos, independentemente de sua condição socioeconômica, garantindo a segurança alimentar. Portanto, a oferta da alimentação escolar parece ecoar nas percepções infantis sobre equidade e inclusão, e a frase *“todo mundo fica sem fome aqui na escola”* parece destacar esse aspecto.

Ao apontarem a merenda como algo indispensável na rotina escolar, as crianças falaram sobre segurança alimentar, refletiram sobre desigualdade social e equidade, demonstraram uma percepção clara de que a alimentação é uma necessidade básica, e que confiam na escola enquanto espaço capaz de contribuir na garantia de acesso a ela.

As crianças nos levaram, também, a refletir sobre a indissociabilidade entre educar e cuidar, descrita em documentos-guia da educação em nosso país (Brasil, 2009a), e na função social das creches e pré-escolas que, segundo Barbosa (2009), consiste em acolher para cuidar e educar. O cuidar como forma de garantir direitos diversos, que Oliveira (2011), ao discorrer sobre a existência de atividades de cuidado essenciais na Educação Infantil, afirma que a oferta de alimentação adequada é um desses cuidados.

Em se tratando de legislação, a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância, em seu art. 5º, afirma que a saúde, a alimentação e a nutrição constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância (Brasil, 2016). Nesse sentido, o Programa Nacional de Alimentação Escolar, o PNAE, instituído pela Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 (Brasil, 2009c), regulamentada atualmente pela Resolução CD/FNDE nº 06, de 8 de maio de 2020, no capítulo 1, afirma:

Art. 3º A alimentação escolar é direito dos alunos da educação básica pública e dever do Estado e será promovida e incentivada com vista ao atendimento das diretrizes estabelecidas nesta Resolução.

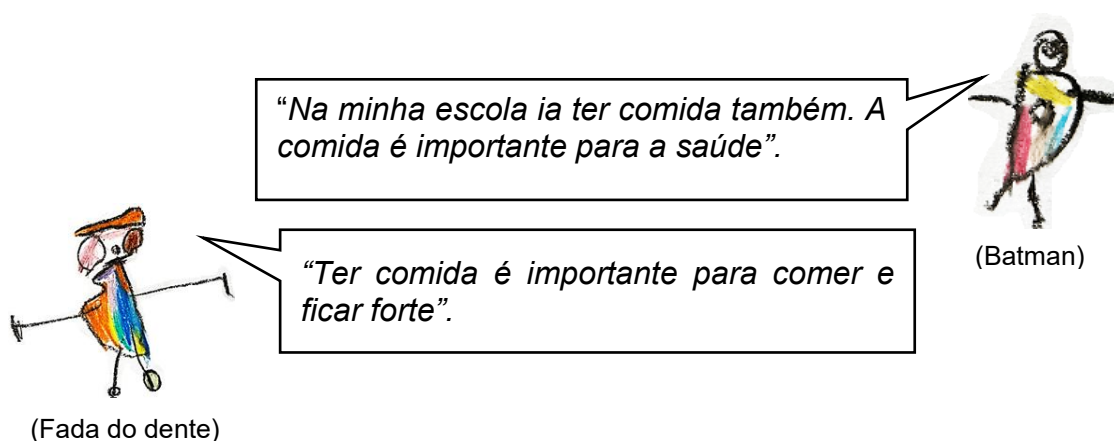
Art. 4º O PNAE tem por objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de práticas alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo (Brasil, 2020, p. 2).

Ainda sobre alimentação escolar, algumas falas revelaram que as crianças associam a alimentação na escola à construção de hábitos saudáveis, importantes para a manutenção de uma boa saúde. Essa associação expressa nas falas das crianças parece evidenciar que o CMEI, como propõem as DCNEI, busca assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Assim, promove práticas não fragmentadas para que as mais diversas formas de experiências conduzam as crianças a elaborações conceituais. Vejamos as falas de Princesa Júlia, Batman e Fada do dente:



“A comida também é importante porque também tem frutas, porque as frutas é bom para a saúde”.

Princesa Júlia



Nas narrativas supracitadas, as crianças sugerem uma compreensão da importância da alimentação para o corpo, associando uma boa alimentação ao bem-estar e desenvolvimento saudável. Essa percepção é um indicativo de que as crianças estão internalizando a importância da nutrição para o bem-estar físico e, possivelmente, já foram expostas a informações sobre os benefícios das frutas e outros alimentos para a saúde. Elas demonstram que, provavelmente, o currículo do CMEI segue o art. 5º da resolução nº 06, de 08 de maio de 2020, que ao dispor sobre as diretrizes da alimentação Escolar, afirma ser necessária

a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida na perspectiva da segurança alimentar e nutricional (Brasil, 2020, p. 2).

As narrativas, em consonância com o disposto pelas diretrizes da alimentação escolar (Brasil, 2023), evidenciam a importância da escola ofertar uma alimentação diversificada, incentivando, por exemplo, o consumo de frutas, legumes e verduras. Elas também ressaltam a importância de incluir, no currículo, um trabalho sobre educação alimentar para que as crianças, desde a primeira infância, através de suas experiências, possam construir elaborações conceituais sobre alimentação e o impacto dela na promoção da saúde, como as falas explicitaram.

Portanto, as falas aqui apresentadas são alguns exemplos de que as crianças sabem da importância da oferta de alimentação nas instituições de ensino, quando associam a alimentação escolar à garantia de acesso a alimentos e a uma dieta equilibrada, reconhecendo seu valor para a saúde.

Salienta-se, ainda, a importância de políticas públicas que garantam essa oferta com equidade e qualidade, a fim de garantir segurança alimentar e, consequentemente, a promoção de saúde.

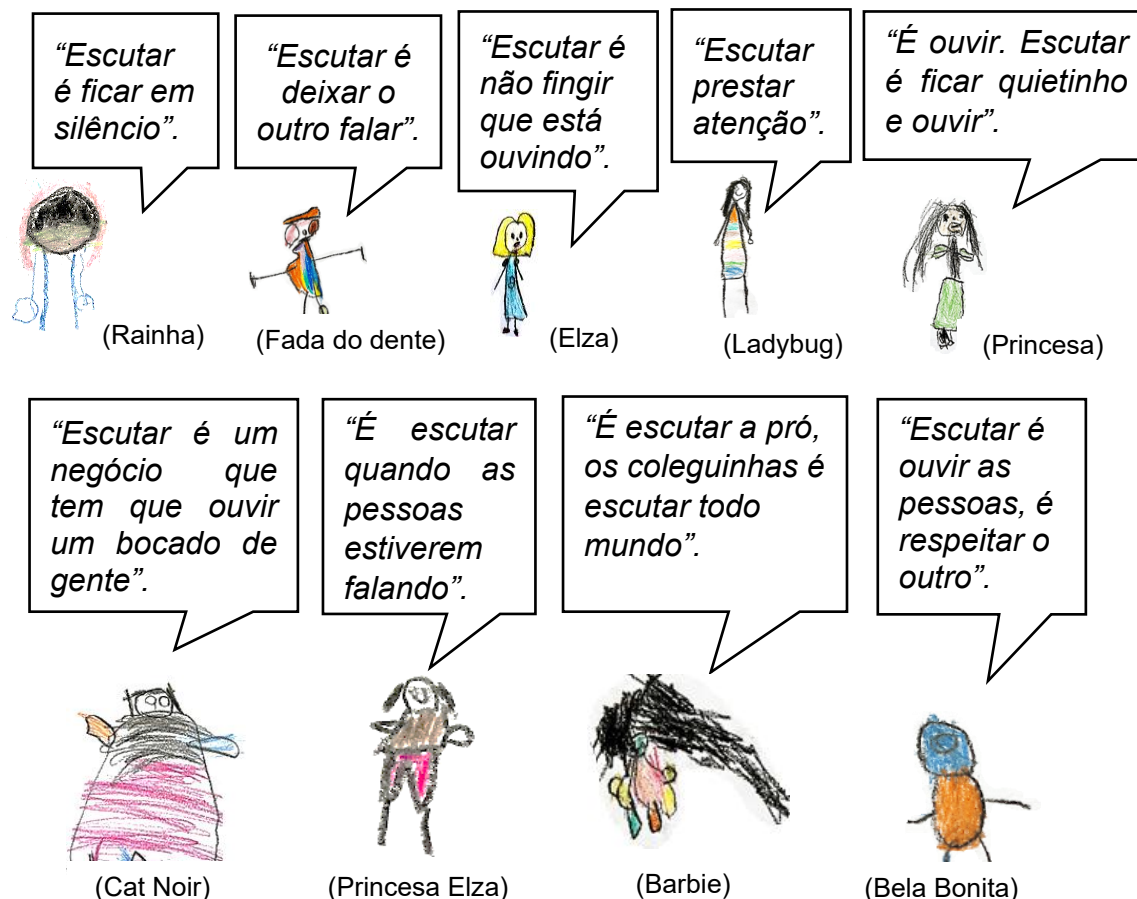
Até então, pudemos observar que as crianças possuem consciência do espaço escolar que desejam e que falam com autonomia e propriedade sobre uma grande variedade de assuntos inerentes à escola e às políticas públicas que a regulamentam. Elas refletem e expõem seus pensamentos e desejos de múltiplas formas, mas o que pensam sobre serem escutadas no cotidiano da instituição escolar? Este é o assunto abordado a seguir.

4.3 “[...] MINHA QUESTÃO É MINHA VOZ QUE DIZ, MEU TOM É SÉRIO SE VOCÊ OLHAR [...]”⁵⁹ - AS CONCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE ESCUTA E O QUE PENSAM SOBRE SEREM ESCUTADAS NO COTIDIANO DO ESPAÇO ESCOLAR

O tema escuta esteve presente em todos os nossos movimentos de pesquisa, mas foi explorado de forma mais direta no terceiro movimento. Nos encontros investigativos dessa fase da pesquisa, conversamos de forma específica sobre o tema escuta, a fim de compreender a concepção das crianças sobre escutar e o que elas pensam sobre serem escutadas no CMEI. Assim, o objetivo desta subseção é apresentar essas concepções, buscando compreender como entendem e vivenciam a escuta no cotidiano escolar, bem como o valor e a importância que atribuem a ela. Consideramos que essas são informações importantes e capazes de gerar significativas reflexões para a construção da Proposta Pedagógica e curricular da instituição.

Dessa forma, iniciamos o movimento 3 da investigação perguntando as crianças sobre o que é escutar. Vejamos o que elas disseram.

⁵⁹ Versos da música *Por uma folha*, composta por Flávia Wenceslau, gravada por ela no *single Por uma Folha*, em 2017.



As respostas das crianças à pergunta *O que é escutar* revelaram uma compreensão da escuta como uma prática social, coletiva, que tem como base a relação e a disponibilidade do sujeito para com o outro (Freire, 2022). A presença de termos como *pessoas*, *um bocado de gente*, *coleguinhas* e *professores* nas respostas confirmam a concepção de escuta como uma prática relacional, que segundo Ribeiro (2022), por excelência, é conexão.

Ao relacionarem a escuta também ao silêncio, à atenção e ao respeito, as crianças demonstraram uma percepção dela como um ato que, além de relacional, se configura como político. A postura de quem escuta costuma evidenciar a forma como essa pessoa vê o outro, se posiciona frente a ele e ao que foi dito por ele, como pontua Santos (2022).

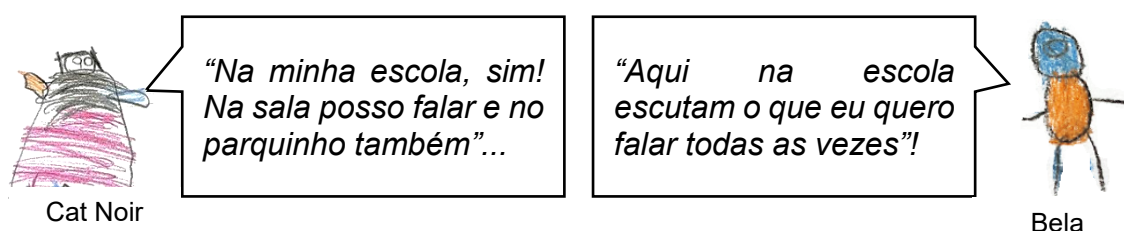
Nesses termos, os conceitos de escuta revelaram percepções dela como atitude democrática com o outro e diante dele. Uma atitude que, quando concretizada, revela-se um encontro com o outro (Santos, 2022), em que há disposição, sensibilidade, conexão, compartilhamento, troca, coragem, diálogo, respeito e entrega.

Seguindo nossos diálogos, passamos a refletir sobre a escuta na escola. Então, conversamos sobre como as crianças percebem a escuta no ambiente escolar, se ela acontece, como acontece e a importância que elas atribuem à escuta no dia a dia da instituição, assuntos que abordamos a seguir.

4.3.1 “Se seu ouvido fosse um microfone, ligado ao coração [...]”⁶⁰ - A percepção das crianças sobre a escuta no cotidiano do CMEI

Quando questionamos as crianças se elas se sentem escutadas e/ou se podem falar no CMEI sempre que quiserem, todas elas afirmaram que sim, e a maioria salientou que, na rotina, a hora da *rodinha* e do parque (pátio externo) costumam se destacar como momentos em que todos falam e escutam.

As respostas afirmativas vieram em sonoros “SIMMM” junto ao coletivo ou individualmente, com frases como: “*Claro que sim...*” (Bela Bonita, 2024), “*Posso Sempre falar na escola*” (Princesa Lili, 2024), mas duas falas chamaram a nossa atenção. Vejamos o que nos disseram Cat Noir e Bela Bonita:



As falas deles evidenciam o CMEI como espaço onde eles têm liberdade para se expressar e onde a escuta se efetiva, mas também deixam indícios de que a escuta não é assegurada em outros espaços. Cat Noir e Bela Bonita lembram o silenciamento vivenciado pelas crianças em nossa sociedade adultocêntrica, que costuma *fechá-las*, pois o silêncio, segundo um coletivo de crianças chamado *Clube Secreto das Letras*, ocorre “[...] quando uma pessoa tem que ficar fechada e sem falar” (Costa; Bandeira; Corrêa, 2017, p. 200).

Quando estávamos conversando sobre serem escutadas, algumas crianças abordaram o silenciamento e expuseram momentos fora do ambiente escolar em que não se sentiram escutados e/ou não puderam se expressar. Um exemplo é a fala de Leonardo:

⁶⁰ Verso da música *PR Você*, composta por Christovão de Alencar e Hervé Cordovil, gravada pela Turma do Balão Mágico em 1982.



(Leonardo)

“[...] às vezes, quando fala muito acaba irritando minha mãe, ela reclama para deixá-la em paz!

“[...] eu fico bravo em casa porque às vezes ninguém quer me escutar... naquele dia, quando eu disse para meu irmão que eu estava com fome, ele não me deu nada... ele escutou, mas não me deu nada”.

As crianças no CMEI não se sentem *fechadas*, nos disseram que se sentem escutadas no ambiente da escola, e realçaram que a escuta acontece:



“[...] quando as pessoas estão falando. A gente escuta todas as horas” (Princesa Lili, 2024);

“[...] quando a gente para para conversar com os outros” (Thor, 2024);

“[...] deixando o outro falar” (Fada do dente, 2024);

“[...] quando escuta o outro falar para depois falar, na hora que o outro acabar. Tem que conversar para escutar” (Barbie, 2024).

Quando estávamos refletindo na roda sobre como a escuta de fato acontece, as crianças revelaram percepções de que a escuta se efetiva a partir de uma relação ativa com o outro. Uma relação que implica disponibilidade e acolhimento, e que exige saber silenciar para dar espaço, tempo e vez a esse outro (Ribeiro, 2022).

Ao falarem sobre a escuta no ambiente escolar, as crianças evidenciaram a necessidade de adotar atitudes e procedimentos para que a escuta se concretize. Nesse sentido, falaram sobre a importância de cumprir *combinados*, como não gritar, levantar a mão e aguardar o tempo da fala do outro para que a escuta verdadeiramente aconteça, realçando a dimensão da coletividade implícita no ato de escutar.

Vejamos o que disseram Princesa Lili, Princesa Elza, Princesa Aurora e Superman:



As crianças afirmam que a escuta acontece no ambiente do CMEI, mas que é necessário ter atenção com alguns procedimentos e com as dimensões da interação e do respeito. Tais dimensões são importantes e evidenciam a docência na Educação Infantil como interpretativa-relacional (Santos, 2017), ao mesmo tempo que coadunam com as concepções de escuta enquanto ato relacional (Ribeiro, 2022), conforme abordamos anteriormente.

Pensar na escuta como uma relação respeitosa que se estabelece, encaminhou-nos a dialogar com Friedmann (2020). A autora, ao abordar escuta e educação, fala sobre as possibilidades de transformação quando o educador se predispõe a escutar. Ela afirma que, quando o educador se abre para a escuta, “as relações adulto-criança se transformam, são ressignificadas e ganham outros contornos e possibilidades de comunicação, trocas, aprendizagens e crescimentos mútuos” (Friedmann, 2020, p. 134). A autora considera que, quem escuta, além de silenciar, acolher e respeitar, coloca-se a serviço do outro e diante do desconhecido, do inesperado e, portanto, abre-se para aprender em uma relação mais equilibrada (Friedmann, 2020).

O pesquisador Gianfranco Staccioli (2013, p. 37), ao propor um método acolhedor para o trabalho com as crianças, afirma que a abertura para a escuta é um grande princípio educativo, e que “escutar é um trabalho ativo por parte de quem ouve”, que necessita de disponibilidade e entrega, perspectiva que ressoa com Friedmann (2020).

Na discussão a seguir, considerando esse contexto relacional, abordamos o que as crianças disseram a respeito da importância da escuta no contexto escolar, considerando os aspectos que tiveram maior incidência em suas falas.

4.3.2 “Quando eu soltar a minha voz, por favor entenda [...]”⁶¹ - A importância da escuta na percepção das crianças

“É importante as pessoas grandes escutarem as crianças porque elas têm muita coisa séria para falar [...]” (Thor, 2024).

Muito além de ouvir, escutar consiste em identificar os significados implicados na estrutura profunda do que se quer dizer (Forman; Fyfe, 2016). Essa afirmação parece traduzir as falas das crianças quando conversamos sobre a importância de serem escutadas.

Após afirmarem que se sentem escutadas, que podem falar sempre que quiserem, desde que sigam determinados combinados, perguntamos se achavam importante os adultos escutarem as crianças. O grupo foi unânime em responder *sim*, e apontaram o porquê acham que a escuta é importante.

Nesse contexto, evidenciaram a escuta como forma importante de comunicação e expressão, que aborda aspectos referentes às relações interpessoais e que se configura em um direito essencial.

Justificando a relevância da escuta, as crianças falaram sobre o ato de escutar como importante forma de comunicar e compreender sentimentos, pensamentos, desejos e opiniões. Elas falaram da escuta também como meio para a compreensão e resolução de situações de conflito, como direito, forma de proteção, respeito, cuidado e valorização. Portanto, revelaram a escuta como forma de atribuir/buscar significados, dar interpretação e sentido às mensagens (Rinaldi, 2016). A figura abaixo sintetiza a importância da escuta, conforme a percepção das crianças.

⁶¹ Verso da música *Sangrando*, composta por Gonzaguinha, gravada por ele e incluída no disco *Gonzaguinha – De Volta ao Começo*, de 1980.

Figura 31 - Mapa conceitual sobre a importância da escuta na percepção das crianças



Fonte: produzido pela pesquisadora.

As narrativas das crianças apontaram, portanto, importantes aspectos da escuta, evidenciando reverberações no cotidiano escolar. Vejamos o que nos disseram Princesa Bela e Cat Noir.



(Princesa Bela)

“Acho importante a pró ouvir. Eu fiquei triste quando ela não me deixou ir para o parquinho, eu disse que estava triste e ela ouviu”.



(Cat Noir)

“Acho importante quando estou triste, zangado e a pró pergunta o que está acontecendo. Eu gosto porque faz bem ao meu corpo, me sinto melhor”.

Tanto Princesa Bela quanto Cat Noir falaram sobre a importância de serem escutados, pois podem comunicar sentimentos. As crianças demonstram certa consciência sobre suas emoções e sobre a necessidade de expressá-las, também de se sentirem acolhidas nesse processo comunicativo. Suas narrativas

realçam a escuta como ato relacional e interpretativo, que envolve empatia, respeito, acolhimento, cuidado, e que auxilia na partilha, compreensão e processamento das emoções/sentimentos.

A fala de Princesa Bela, ao atribuir valor à escuta através da possibilidade de comunicar como se sentiu ao ser proibida de ir ao parque, evidenciou a escuta como processo significativo de comunicação de emoções, mas também de acolhimento e respeito aos seus sentimentos. Já Cat Noir pareceu ampliar essa perspectiva, ao apontar a escuta como importante meio de ajudá-lo a se autorregular e compreender seus sentimentos, evidenciando uma perspectiva que nos diz sobre autoconhecimento e empatia.

Essas narrativas, portanto, falaram da escuta como a disponibilidade evidenciada por Freire (2022), como a proposta de acolhimento defendida por Staccioli (2013), coadunando, ainda, com a afirmação de Friedmann (2020, p. 134), que pontua que quem escuta, “[...] silencia, observa, coloca-se a serviço do outro, respeita, acolhe”.

Seguindo perspectiva parecida, Barbie também falou da importância da escuta como forma de acolher emoções/sentimentos, evidenciando-a como forma de cuidado. Vejamos o que ela disse:



(Barbie)

“Acho importante quando chego na escola zangada, triste, as pessoas ouvirem, porque é importante CUIDAR DO OUTRO.”

A fala de Barbie, além de revelar que a escuta precisa ser aberta e sensível, evidencia a necessidade de reconhecer “as muitas linguagens, os muitos símbolos e códigos que as pessoas usam para se expressar e comunicar” (Rinaldi, 2016, p. 236).

Nesse sentido, Santos (2022) nos lembra que a escuta das crianças apenas pelos ouvidos é uma visão reducionista da multiplicidade de linguagens que elas usam para se expressar (a exemplo dos gestos, do olhar, das linguagens artísticas, das brincadeiras, do choro e até do silêncio), e afirma que para, de fato, escutarmos as crianças, é necessário estar disponível e fazer uso de todos os nossos sentidos.

A importância da escuta também apareceu como cuidado/proteção, ajuda, respeito e forma de comunicar, compreender e resolver conflitos. Vejamos o que disseram Princesa Aurora, Princesa Elza, Princesa e Homem Fogo:



(Princesa Aurora)

“Acho importante escutar para saber se alguém bateu, para a pessoa não ficar machucada... é importante escutar porque senão, alguém pode fazer mal às crianças [...] é importante porque pode ajudar o outro”.



(Princesa Elza)

“É importante porque pode ser coisa séria, para poder ajudar se um coleguinha bate [...]”.



(Princesa)

“Acho importante porque, se ele bate, a briga continua, a pró ajuda”.



(Homem Fogo)

“É importante, porque na escola, as pessoas têm que ouvir, para ver se está com alguma dor”.

Essas narrativas revelam a escuta como importante forma de interação social, capaz de ajudar no conhecimento, na compreensão e na resolução de situações de conflito e desconforto. Também se configura como forma de acessar inseguranças, medos, verdades, desconfianças e desconfortos, como sugeriu Friedmann (2020), e nesse sentido, escutar oportuniza pensar e repensar atitudes em relação a nós e aos outros.

Outras falas evidenciaram a escuta como atitude democrática, relacionada à garantia de direitos, como o de se expressar e participar, citados em importantes documentos que versam sobre os direitos das crianças, a exemplo da Convenção sobre os direitos da criança (ONU, 1989) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990).

Os referidos documentos definem as crianças como sujeitos de direitos, e estabelecem que a elas deve ser assegurado o direito de expressar com liberdade seus pontos de vista, enfatizando que suas opiniões sobre assuntos que lhes digam respeito devem ser levadas em consideração, sendo uma importante forma de garantir às crianças o direito à participação. Vejamos o que nos disseram Princesa Elza e Princesa Aurora.



(Princesa Elza)

“Acho importante que a pró escuta para decidir o que a gente vai fazer, acho legal porque a gente vai se divertir, brincar”.

“As crianças podem ajudar as professoras a escolherem as atividades, é legal ajudar. É legal a gente escolher com a professora, porque se ela precisar de ajuda ou alguma coisa perder, a gente pode procurar, a gente pode ajudar também”.



(Princesa Aurora)

As narrativas de Princesa Elza e Princesa Aurora revelam a importância da escuta na garantia do direito à participação. Ao relacionarem a escuta como forma de participação na construção das práticas pedagógicas, elas revelaram sentimento de pertencimento e falaram sobre o direito à participação como atitude democrática e colaborativa, a partir da legitimação de suas vozes. Essa é uma perspectiva que está em consonância com as elaborações de Rinaldi (2016, p. 236), que afirma que “a escuta deve receber e ser aberta às diferenças, reconhecendo o valor das interpretações e dos pontos de vista dos outros”.

Entendendo que a escuta é conexão por excelência, como pontua Ribeiro (2022), as narrativas das crianças evidenciaram que ela implica em disponibilidade, acolhimento, presença e vínculo, o que afirma sua dimensão relacional.

A dimensão pedagógica se evidencia nas falas das crianças quando elas atribuem a importância da repercussão de suas vozes, no cotidiano escolar, “[...] tanto nas relações e interações, como no currículo, nas situações de aprendizagem que são produzidas cotidianamente pela professora e pelas crianças” (Santos, 2022, p. 75).

Já a dimensão política da escuta está implícita nas relações de poder que se estabelecem a partir de determinações sobre quem se escuta, o que escuta, quando escuta, e o que será feito com o que escutou (Santos, 2022). Isso legitima a voz enquanto materialidade capaz de gerar disputas de poder através de discurso, espaço e legitimidade, como afirmou Ribeiro (2022).

Na discussão a seguir, retomamos as falas das crianças sobre os diversos aspectos abordados nesta investigação, a fim de refletirmos sobre como suas vozes podem repercutir nas propostas pedagógica e curricular do CMEI.

4.4 “[...] AINDA HÁ DE HAVER ESPERANÇA, EM CADA UM DE NÓS, ALGO DE UMA CRIANÇA [...]”⁶²- AS VOZES DAS CRIANÇAS E AS POSSÍVEIS REPERCUSSÕES NA PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR DO CMEI

Propomos iniciar esta subseção refletindo sobre o título escolhido para esta parte do texto, em conjunto com uma história contada por Walter Benjamin, que Manoel Sarmiento, no texto *Visibilidade Social e Estudo da Infância* (2007), nos apresentou.

A história fala sobre um bêbado que procura uma moeda próximo à luz de um candeeiro, mesmo tendo consciência de que havia deixado ela cair em um local de sombra. Nesse contexto, então, ele justifica sua ação dizendo que procurava a moeda naquele local, não porque ela estivesse lá, mas porque era onde havia luz, e a luz era condição para achá-la.

A proposta da reflexão tem relação com as vozes das crianças durante o percurso investigativo. As narrativas demonstraram ampla consciência sobre o que desejam vivenciar no ambiente escolar, não só em tom utópico, mas também em tom de reivindicação.

Dessa forma, a *luz* a que o bêbado se referiu como condição importante para alcançar seu objetivo, no contexto desta investigação, seria representada pelas vozes das crianças. São vozes que não cabem mais ser invisibilizadas e acreditamos que, se escutadas e valorizadas em sua plenitude, podem ecoar o tom da esperança que o título desta subseção evidencia.

⁶² Versos da música *Enquanto houver sol*, composta por Sergio de Britto Alvares Affonso e gravada pela banda de rock Titãs, e faz parte do álbum *Como Estão Vocês?* lançado em 2003.

Trata-se de uma esperança proveniente do esperar proposto por Freire (1992), que traduz o desejo e a expectativa por uma escuta verdadeira, comprometida, política e pedagógica (Santos, 2022). Uma escuta que se configure, portanto, em uma forma de participação verdadeira, capaz de fazer ecoar os desejos e necessidades das crianças, garantindo direitos e rompendo as ocultações impostas pelas luzes ofuscantes da sociedade adultocentrada (Sarmiento, 2007) e que carrega marcas profundas da colonialidade (Mignolo, 2017).

A pesquisa revela que as crianças, ao refletirem sobre a instituição escolar, expressando sobre o que gostam, o que não gostam, como desejam esse espaço, o que querem experimentar e o que pensam sobre serem escutadas, são capazes de abordar diferentes dimensões que compõem a proposta pedagógica e curricular de uma instituição de Educação Infantil. Suas narrativas, conforme apresentamos anteriormente, versaram sobre espaço, ambiente, tempo, materialidade, brincar, interações, cuidar/proteger, alimentação, acesso/permanência, direitos, etc., e de forma diversa, foram/são capazes de suscitar reflexões sobre os currículos, as infâncias e seus contextos, a Educação Infantil e sua natureza política (Sarmiento, 2013), assim como direitos e políticas públicas.

Dessa forma, as narrativas das crianças validam a perspectiva de que a escuta deve extrapolar a constatação (Ribeiro, 2022), e ser considerada matéria-prima de possíveis construções e/ou transformações. Portanto, reafirma-se a relevância e a importância de escutá-las e de considerar suas narrativas no processo de reformulação da proposta pedagógica e curricular do CMEI campo da pesquisa, evidenciando a escuta enquanto ato político-pedagógico (Santos, 2022) capaz de contribuir com a garantia de direitos, em especial o direito à participação.

Na sequência, pensamos sobre *quase tudo* que escutamos e refletimos ao longo de nossos ensaios. Com a certeza, cada voz, cada instrumento, cada silêncio, cada tom, com sua singularidade, tornou-se uma nota essencial na construção melódica do grande espetáculo que nossa orquestra deseja apresentar.

As narrativas das crianças nos convidam a pensar as propostas de Educação Infantil muito além dos muros do CMEI. Elas falam da vida, do

cotidiano, de sonhos, desejos, necessidades, direitos, políticas, da força presente nas interações, na coletividade, no brincar e na escuta. Desse modo, nos convocam a pensar nos sentidos que tornam cada experiência única e, nesses tons, nos convidam a apreciar o espetáculo que é pensar e construir uma proposta pedagógica e curricular inspirada na ideia de um currículo vazado (Sá, 2023) em harmonia com um currículo pensado como Jazz (Mosca, 2021). Um currículo que conforme nos apresentou a autora: “[...] envolva os sentidos de diálogo, trabalho coletivo, autoaprendizagem e igualdade de oportunidades, que valorize a tomada de decisões, a autonomia e a reflexão, e que articule, dessa forma, a inclusão e a interdisciplinaridade” (Mosca, 2021, p. 1).

Portanto, as vozes das crianças, no percurso da pesquisa, ecoaram aspectos que tecem diálogos importantes com princípios fundantes das DCNEI quanto à proposta pedagógica e curricular da Educação Infantil. Os aspectos que sistematizamos a seguir são relevantes e devem ser considerados na reformulação do documento orientador do CMEI, instituição que tem trilhado um percurso autônomo, de troca, de escuta das crianças e da comunidade, de respeito e seriedade na construção de uma proposta pedagógica com identidade própria, realmente participativa, democrática e atenta aos direitos, necessidades e anseios das crianças, famílias e comunidade.

4.4.1 A escuta como princípio fundante de um currículo pensado pelas crianças



(Fada do dente)

“Acho importante a pró escutar para saber o que as crianças querem”.

As crianças, ao refletirem sobre a escuta, evidenciam que se sentem escutadas no CMEI, e discorrem sobre a importância da escuta no cotidiano escolar como forma de garantir a participação, a expressão de opiniões, de ideias e de sentimentos, além de favorecer a interação, o acolhimento e o cuidado.

As percepções das crianças sobre a escuta revelam-na como elemento essencial na construção de uma proposta pedagógica e curricular democrática

e participativa. Ao justificarem a importância da escuta, como forma de contribuir e ajudar nas decisões do que fazer ou como fazer, elas expõem uma premissa importante da gestão democrática: a participação. Premissa fundante, pois revela que, em uma gestão democrática e comunitária, o planejar da prática deve se configurar em construção coletiva, que abarca a conversa, a troca e a negociação, sendo capaz de contemplar desejos e expectativas de todos, e não apenas as propostas pré-definidas por educadores e/ou documentos orientadores.

Nesse sentido, elas também falam sobre liberdade de expressão, o direito à participação e à tomada de decisões, claramente anunciados na convenção dos Direitos das Crianças (ONU, 1989), e que se configura em um dos princípios políticos importantes de uma sociedade democrática (Barbosa, 2009).

Ao longo da investigação, foi interessante observar que as crianças participantes da pesquisa, em dois momentos específicos, reivindicaram serem escutadas para tomadas de decisões diretamente relacionadas a elas. Um desses momentos foi quando o transporte escolar quebrou já próximo da escola, e os adultos decidiram que iriam seguir andando com elas até a instituição (sem consultar as crianças). Chegando na escola, uma menina questionou a direção o fato de as crianças não terem sido consultadas na tomada da decisão que fez com que elas fossem caminhando até a escola, ao invés de aguardar um novo transporte. Em um outro momento, a reivindicação pela participação na tomada de decisões aconteceu quando a professora da turma anunciou que as aulas iriam, naquele dia, encerrar mais cedo porque a equipe de educadoras iria se reunir para decidir sobre as atividades da semana da criança. Após ouvir a justificativa da professora, uma criança perguntou: *“Como assim? Vocês vão decidir sobre como será a semana da criança sem a gente?”*⁶³

Esses são exemplos evidentes de que as crianças reivindicam serem escutadas para exercerem o direito à participação na tomada de decisões sobre assuntos que lhes dizem respeito, o que nos parece ser uma premissa importante para a reelaboração do documento-guia do CMEI. Nessa perspectiva, Barbosa (2009, p. 62) afirma que:

⁶³ Esses foram relatos que a diretora do CMEI fez, conversando com a pesquisadora sobre reverberações da pesquisa no cotidiano da prática no CMEI após os momentos da pesquisa.

As práticas educativas que consideram a participação – nas quais as crianças possam ser consultadas, possam expressar suas interpretações e opiniões, ter seus sentimentos, sensações, saberes, conhecimentos, interrogações e dúvidas respeitados e escutados – fazem emergir outras possibilidades de encaminhamento do processo pedagógico.

Ainda no que se refere à escuta, as crianças evidenciam, com bastante veemência, sua associação ao princípio do cuidado. Indissociável ao educar, o princípio do cuidado constitui uma dimensão necessariamente humana relacionada às questões que conectam intimidade e afetividade (Brasil, 2009b), e que as crianças afirmam ter relação, também, com proteção e respeito.

Diante do exposto, as crianças evidenciam e justificam a escuta e a participação como premissas relevantes na atualização da proposta pedagógica e curricular do CMEI, condição para a construção e a efetivação de práticas que conciliem intencionalidades, contribuindo na construção de um ambiente realmente lúdico, outra premissa importante na percepção das crianças.

4.4.2 A escola como ambiente lúdico



“Eu não gosto da hora de ir para casa! Gosto da escola, porque ela é legal. Gosto de ficar na escola porque eu brinco, eu brinco de massinha. Lá em casa também tem lugar para brincar, mas eu gosto da escola porque tem escorrega e o gira gira, e tem crianças para brincar comigo”.

(Princesa Júlia)

A escola, como ambiente de ludicidade, é uma premissa ampla, abrangente, que envolve uma infinidade de aspectos, quando pensamos o conceito de ludicidade. Para Luckesi (2014, p.19), esse conceito significa um “estado interno de bem-estar, alegria, prazer e plenitude”. Nessa perspectiva, essa nos parece ser uma premissa recorrente nas narrativas infantis, uma vez que, ao versarem sobre a escola idealizada por elas, as crianças estão sempre mostrando que buscam, nesse espaço, um ambiente que lhes oportunize viver nesse *estado lúdico* (Luckesi, 2014). Segundo o referido pesquisador, esse estado não está diretamente associado ao entretenimento ou brincadeiras, como muitos costumam pensar, mas que podem acontecer a partir de atividades e experiências simples ou complexas, desde que sejam capazes de fazer os olhos brilharem.

Com esse intuito, elas falam que a instituição escolar deve ser um ambiente de felicidade e encontros, capaz de oportunizar experiências significativas, satisfazendo curiosidades, incentivando a autonomia, valorizando as singularidades, garantindo a alimentação, o brincar, as explorações corporais, as interações e o acesso a diversas linguagens com segurança, proteção, afeto e conforto.

Entre os aspectos evidenciados pelas crianças como importantes para que a premissa da escola enquanto ambiente lúdico se efetive, **o brincar**, com toda sua diversidade, obteve um grande destaque.

A relevância que as crianças atribuem ao brincar enquanto atividade desejada no cotidiano escolar é ressaltada, também, por documentos que versam sobre os direitos das crianças e que orientam a Educação Infantil em nosso país.

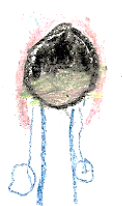
Seguindo essa lógica, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (Brasil, 2009b) afirma, em seu texto, que as instituições de Educação Infantil devem organizar, em seus cotidianos, situações agradáveis e estimulantes, que desafiem as crianças e, nessa perspectiva, revela o brincar como possibilidade significativa nos espaços-tempos das instituições.

Nesse sentido, além de ser um direito de aprendizagem e desenvolvimento descrito na BNCC (2017), Barbosa (2009) nos lembra que o brincar é uma atividade cultural com grande potencial criativo, capaz de oportunizar aprendizagens e que conduz aos relacionamentos grupais, à interação e à comunicação, configurando-se em uma das funções mais importantes da Educação Infantil. A razão para isso é que se trata de uma “[...] experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão” (Barbosa, 2009, p. 70).

As crianças, ao atribuírem grande relevância ao brincar e à brincadeira, ressaltando questões referentes ao tempo, ao espaço e a materialidades, revelam que esse é um aspecto importante a ser considerado na reformulação da proposta pedagógica e curricular. O objetivo é que ela contenha orientações que estimulem essa linguagem como eixo estruturante da prática pedagógica, de forma a oportunizar experiências significativas e prazerosas.

Outro aspecto evidenciado pelas crianças é a necessidade de espaços amplos, confortáveis e seguros. O anseio por espaços amplos e diversificados fica muito evidente nas falas das crianças como forma de ampliar suas experiências brincantes e investigativas através de seus corpos. Nesse sentido, elas falam sobre a importância de um currículo em que as práticas oportunizem a exploração de movimentos, como correr, subir e pular, desemparedando seus corpos (Tiriba, 2010) e valorizando as experiências que se constituem a partir da relação que se estabelece entre o corpo, os movimentos e as aprendizagens.

Esse aspecto é importante de ser considerado, principalmente quando analisamos a estrutura física dos Centros Municipais de Educação Infantil. Eles possuem estruturas normalmente verticalizadas, repletas de concreto, com espaços restritos e sem áreas verdes, compondo um modelo que costuma silenciar, paralisar e controlar os corpos infantis. Portanto, as falas das crianças repercutem a necessidade de pensar em estratégias possíveis para desemparedar esses corpos. Dessa forma, elas poderão “[...] experimentar as possibilidades de conhecer, aprender e sentir as coisas do mundo” (Rufino, 2021, p. 77), ocupando e explorando espaços. Para Tonucci (2005, p. 50), “[...] as urgências que as crianças têm são de hoje, e hoje elas precisam brincar e, por isso, precisam de espaços e de segurança”. Vejamos o que disseram Rainha, Elza e Leonardo:



(Rainha)

“Eu não gosto de ficar sentada, dói isso aqui meu”.

“Não gosto de ficar sentada, a pró manda”.



(Elza)



(Leonardo)

“Eu não gosto de ficar na sala. A gente fica muito tempo na sala”.

Pensar a escola enquanto ambiente lúdico, seguindo as perspectivas das crianças, comporta refletir a necessidade de que a proposta pedagógica e

curricular compreenda esse espaço como um contexto aberto às investigações infantis, e que as crianças sejam consideradas em sua integralidade, com atenção também a aspectos como cuidado, afeto, segurança e alimentação.

As crianças, ao longo da investigação, anunciaram suas curiosidades e interesses de aprendizagem, evidenciando a necessidade do currículo se constituir como um contexto investigativo vivo, amplo e flexível. Desse modo, dão sentido à constituição de um currículo por campos de experiência, na perspectiva das infinitas possibilidades que eles comportam, e não como estruturas rígidas, estanques, capazes de camuflar prescrições na busca por padronizações, como temos observado em uma diversidade de espaços.

Quando expõem o que desejam investigar, conhecer e explorar no contexto da Educação Infantil, as crianças falam sobre uma infinidade de possibilidades, abordando o acesso a múltiplas linguagens (artísticas, tecnológicas, matemática, física, científica, oral e escrita), à construção de procedimentos, assim como conhecimentos de si e do mundo social, cultural e científico (como exposto anteriormente na subseção 4.2).

Nesses termos, elas parecem propor uma construção coletiva do currículo, de modo que ele se constitua de forma contínua, através de muita conversa, troca e improvisação, priorizando desejos e experiências como ponto de partida, tanto para a construção quanto para a ressignificação do conhecimento (Mosca, 2021). Isso pode ser uma relevante contribuição a ser considerada na reformulação da proposta pedagógica e curricular do CMEI.

Concluimos, portanto, esta subseção, reafirmando a certeza da importância de escutarmos as crianças, diante da grandiosidade das reflexões e ponderações que elas expressaram, ao pensarem o que desejam *experivenciar* (Lopes, 2016) no espaço escolar. Suas vozes ecoam contribuições de grande relevância para a reformulação das propostas pedagógica e curricular do CMEI, e provocam reflexões amplas quanto às propostas e práticas que compõem a Educação Infantil, na diversidade de contextos e realidades de nosso país.

As crianças exaltam a necessidade de um currículo que acolha, que trabalhe emoções e sentimentos, que as respeite enquanto sujeitos sociais e valorize a empatia, a compreensão e o respeito. Um *currículo vazado*, que possa se compor e se recompor também através de suas narrativas, acolhendo suas

contribuições, suas dúvidas, seus anseios, com mais arte, mais brincadeira, aprendizagens, muita interação e acolhendo suas verdades, como nos disse Superman: “*Eu quero aprender muita **ALEGRICIDADE** na escola*” (Superman, 2024). Dessa forma, acolher as verdades das crianças, com toda sua *alegricidade*, é a principal inspiração para as propostas interventivas que pensamos a partir desta investigação, assunto que abordamos em seguida.

5 "QUEM SABE FAZ A HORA, NÃO
ESPERA ACONTECER ..."

CONHECER, SENTIR, PENSAR E
INTERVIR

(PROPOSTA INTERVENTIVA)



5 “QUEM SABE FAZ A HORA, NÃO ESPERA ACONTECER [...]” - CONHECER, SENTIR, PENSAR E INTERVIR

Pela marca que nos deixa a ausência de som
 Que emana das estrelas
 Pela falta que nos faz
 A nossa própria luz a nos orientar

Doido corpo que se move
 É a solidão nos bares que a gente frequenta
 Pela mágica de um dia
 Que independeria da gente pensar

Não me fale do seu medo
 Eu conheço inteira a sua fantasia
 E é como se fosse pouca
 E a tua alegria não fosse bastar

Quando eu não estiver por perto
 Canta aquela música que a gente ria
 É tudo o que eu cantaria
 Quando eu for embora, você cantará
 (Oswaldo Montenegro, 2021).

Sendo esta uma pesquisa que versou sobre as vozes infantis, a relevância e a importância da escuta, não por acaso esta seção se abre trazendo a música *Estrelas*, composta por Oswaldo Montenegro (2021). Essa é uma composição capaz de provocar reflexões sobre escuta e silenciamentos, fazendo pensar sobre as vozes das crianças na diversidade de contextos e de realidades socioculturais. A música também nos apresenta uma perspectiva geracional, conduzindo a pensar nos processos históricos de silenciamentos, e o que as gerações anteriores fizeram, podem fazer, estão fazendo ou farão para que as marcas desses silenciamentos sejam rompidas e as vozes infantis possam ecoar rumo à transformação social e à libertação tão desejada e versada por Paulo Freire. Essas são ponderações que versam sobre criar estratégias, possibilidades, oportunidades e resistir. São reflexões que têm como principal fonte de inspiração as crianças e a potência de suas vozes, assim como todos aqueles que demonstram coragem em transgredir, apresentando novas perspectivas e rompendo com os padrões impostos.

Ciente de que a proposta do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP), no seu curso de Mestrado Profissional em Educação (MPED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Faculdade de Educação (FACED), prevê uma pesquisa com finalidade interventiva, formular uma ação com essa natureza, articulada com a problemática do processo

investigativo, é uma etapa do percurso formativo necessária para a conclusão do curso.

Então, diante do exposto, as propostas interventivas aqui apresentadas foram pensadas a partir de uma intersecção entre o contexto sociocultural do campo da pesquisa, o diálogo com a comunidade, as experiências vivenciadas na universidade, os momentos de encontro com as crianças e os dados produzidos em conjunto com as experiências profissionais e os desejos da pesquisadora, professora da Educação Infantil. Nesses termos, é importante, portanto, compreender de que lugar estamos falando.

5.1 O CONTEXTO SOCIAL, O CAMPO DA PESQUISA E A PROPOSTA INTERVENTIVA

A presente pesquisa, intitulada *A escuta de crianças e seus possíveis ecos na proposta pedagógica e curricular da Educação Infantil de uma instituição pública de Salvador - BA*, foi realizada com crianças que frequentavam turmas de pré-escola em um Centro Municipal de Educação Infantil no bairro do Alto das Pombas, em Salvador - Ba. A investigação buscou escutar crianças para compreender suas percepções sobre a escola e a escuta nesse ambiente, analisando como suas vozes podem produzir repercussões na proposta pedagógica e curricular de uma instituição pública de Educação infantil do referido bairro.

Sendo o Alto das Pombas um bairro popular, central da cidade de Salvador e reconhecido pela luta dos movimentos sociais na busca por melhores condições de vida para seus moradores, ele carrega, em sua existência, batalhas contra as marcas históricas do racismo estrutural e suas consequências, e nesse sentido, vem construindo uma história de luta, resistência e transgressão às realidades que uma sociedade racista, capitalista, classista e excludente tenta impor.

Nessa perspectiva, no bairro, há uma grande preocupação com a qualidade da educação pública ofertada. Esse assunto faz parte da pauta constante das lutas sociais de grupos e movimentos sociais da comunidade, que reivindicam garantia de acesso e permanência das crianças na escola, de ambientes seguros, dialógicos e com propostas pedagógicas e curriculares que priorizem uma educação democrática, antirracista e comprometida com a formação integral das crianças. É importante

explicitar essa realidade, pois ela incide diretamente na proposta interventiva apresentada.

Nesse contexto, a canção *Estrelas*, de Oswaldo Montenegro (2021), apresentada no início desta seção, é ponto de partida para pensar no trabalho desenvolvido pelo Grupo de Mulheres do Alto das Pombas (GRUMAP), que ao longo de seus 43 anos de resistência, luta e transgressão, através da força das mulheres, do comunitarismo e de toda a ancestralidade, vem construindo uma história de combate incessante contra as marcas do silêncio e das injustiças, acreditando em uma luz própria, capaz de orientar sonhos e alcançar conquistas para a população.

As crianças e os jovens da comunidade estão sempre presentes em projetos desenvolvidos pelo Grupo de mulheres e seus parceiros. Essa tem sido uma estratégia de cuidar, zelar e oportunizar, às próximas gerações, vivências ricas e significativas, capazes de contribuir na formação crítica, acadêmica e consciente deles enquanto cidadãos, ressaltando o amor à educação, por reparação e pelo bem viver,⁶⁴ pauta que tem sido abordada de forma específica pelo GRUMAP desde 2022.

Diante do apresentado e refletindo sobre o objeto desta investigação, que possui caráter interventivo, conforme os princípios do projeto pedagógico do MPED-UFBA, qual seria a proposta interventiva pensada ao fim de uma pesquisa que buscou escutar crianças da Educação Infantil, a fim de compreender suas percepções sobre o espaço escolar que frequentam, pensando sobre possíveis repercussões de suas vozes na proposta pedagógica e curricular?

Conforme mencionado anteriormente, na jornada pedagógica realizada em fevereiro de 2023, ficou evidenciada, pela equipe escolar, a necessidade e urgência em atualizar a Proposta Pedagógica e curricular, que na Rede Municipal de Salvador costuma ser nomeada como Projeto Político-Pedagógico (PPP), e nesse processo, compor diretrizes que representem realmente as concepções que guiam o trabalho que a instituição vem desenvolvendo, valorizando a coletividade, a gestão democrática e as ações participativas de todos os envolvidos, com criticidade, respeito e empatia.

⁶⁴ No ano de 2022, o GRUMAP escolheu, como tema para suas ações, a seguinte frase: *Declare amor à Educação pelo bem viver*. Desde então, de forma coletiva, vem refletindo sobre a educação no bairro e desenvolvendo ações com a finalidade de pensar escolas com projetos libertadores, antirracistas, democráticos e inclusivos para que elas se constituam em espaços de bem viver.

Nesse sentido, como a presente investigação escutou crianças no que se refere ao espaço escolar, os dados evidenciados no Trabalho de Conclusão de Curso (na modalidade Projeto de Intervenção) são de grande relevância para a construção coletiva de diretrizes capazes de evidenciar as vozes das crianças no referido documento. Sendo assim, a proposta é agendar uma *ciranda*⁶⁵ (roda de conversa) junto à comunidade escolar para conversar sobre os resultados da pesquisa, e nesse encontro, entregar uma cópia do Trabalho de Conclusão de Curso. Tal ato se caracterizará em uma importante ação interventiva da pesquisa para a instituição, que se encontra em processo de atualização de sua proposta pedagógica e curricular. Esse foi um desejo explicitado pela comunidade escolar durante a jornada pedagógica de 2023.

Apresentar os resultados da pesquisa à comunidade escolar em uma ciranda não contempla o desejo da pesquisadora de uma realizar uma ação de natureza interventiva que se estenda para além dos muros do CMEI. A pesquisadora atua profissionalmente na instituição em que a investigação foi realizada há 21 anos, e cotidianamente, vê e participa das lutas enfrentadas pela comunidade, de forma mais específica, pelas mulheres, as matriarcas do bairro. Elas, além da educação escolar que as crianças acessam no CMEI supracitado, colaboram com a formação das crianças e jovens. A pesquisadora reconhece a importância do trabalho que o GRUMAP desenvolve e coloca-se sempre a pensar na responsabilidade com a formação dessas crianças, para que elas possam, um dia, assumir esse lugar, dando continuidade à militância empreendida pelas mais velhas e fazendo valer os versos da música de Oswaldo Montenegro (2021): *“Quando eu não estiver por perto, canta aquela música que a gente ria, é tudo que eu cantaria, quando eu for embora você cantará”*.

Assim, diante do exposto, além de apresentar os dados produzidos na pesquisa para que a instituição de Educação Infantil possa fazer a atualização da proposta pedagógica e curricular do CMEI, como produção técnica-tecnológica, a proposta é de construção e realização de um projeto de extensão que aproxime a universidade e as crianças do CMEI e do bairro onde a pesquisa foi realizada, pois o que as crianças disseram sobre a escola e sobre ser escutadas nesse espaço produz ecos que

⁶⁵ O termo *ciranda*, aqui, faz referência às rodas de conversa que no curso da investigação ganharam esse nome.

extrapolam a proposta pedagógica e curricular e os muros da instituição. O eco das vozes das crianças precisa chegar em espaços e instâncias da sociedade, conforme se apresenta a seguir.

5.2 VOZES QUE INSPIRAM UMA PRODUÇÃO TÉCNICA-TECNOLÓGICA

A proposta de desenvolver um projeto de extensão a partir da pesquisa realizada no âmbito do curso do mestrado ocorreu a partir do entrelaçar de inspirações. Tais inspirações têm relação com a escuta das crianças na pesquisa, com as ações realizadas pelo Grupo de Mulheres do Alto das Pombas (GRUMAP), com as incursões vivenciadas pela pesquisadora no âmbito da universidade diante dos estudos, da pesquisa e das atividades realizadas junto ao grupo de pesquisa GEPEICI, e as experiências e vivências junto às crianças enquanto pessoa/professora/pesquisadora, que percebe e defende a urgência e a importância em escutá-las.

A atuação do GRUMAP é inspiradora, diante da urgência em resistir e combater as desigualdades históricas que afligem a comunidade. Nesse sentido, com criticidade, consciência política e autonomia, ao longo de sua trajetória, o grupo tem sido resistência e transgredido a realidade instituída, realizando projetos/ações no sentido de proteger e empoderar crianças e jovens, oferecendo-lhes um espaço coletivo, cooperativo, seguro e acolhedor para o desenvolvimento de suas potencialidades. Assim, através de projetos diversos e inovadores, o GRUMAP, com a colaboração de parceiros, busca romper com o ciclo de opressão e de silenciamento, proporcionando experiências inspiradoras que estimulem a construção de um futuro mais justo e igualitário, o que é inspirador.

Diante da problemática da pesquisa, a Universidade é uma fonte de inspiração, de oportunidades e de descobertas que fizeram e fazem refletir sobre a escuta de crianças e as interfaces que o ato de escutar envolve, no que tange ao currículo, às linguagens, às inovações, aos direitos e às disputas presentes nas diferentes políticas que dizem respeito às crianças.

Ao experienciar a proposta dinâmica e inovadora do PPGCLIP-MPED-UFBA, as vivências do GEPEICI, a pesquisadora acessou conhecimentos através de diversas linguagens que ampliaram sua visão e perspectivas, evidenciando a

importância de fortalecer o vínculo entre a universidade e a Educação Básica, rumo a um processo capaz de formar e transformar. Afinal, como cita Sá (2024, p. 52),

A formação, processo que nos constitui, pode ser vista como o próprio movimento de ser no mundo. Um mundo de possibilidades [...], de referências, todas elas atuando como possibilidades de atualização e com isso, de constituição de experiências formativas.

Refletindo sobre a universidade como fonte de inspiração, também se destacam os momentos vivenciados junto ao grupo de pesquisa, pois ao longo dos últimos sete anos, esse espaço da universidade tem contribuído muito para o processo de formação da pesquisadora, de maneira contextualizada e significativa. Através de momentos de estudos e trocas, e a participação em eventos acadêmicos (instalações, palestras, seminários, simpósios, congressos etc.), assim como em projetos de pesquisa e extensão envolvendo as infâncias, formação de professores e a prática pedagógica, o ambiente do grupo de pesquisa vem potencializando a prática da pesquisadora, motivando-a a percorrer caminhos que vão muito além dos percursos instituídos, sendo, portanto, uma importante fonte de inspiração.

Já as crianças são as maiores inspirações para a proposta de um projeto de extensão como Produção Técnica-Tecnológica. O desejo de desenvolver um projeto onde as vozes infantis sejam o fio condutor da proposta tem relação direta com o que a pesquisadora vem experienciando junto a elas. Em suas vivências junto às crianças, sempre observando e se encantando com a ânsia que elas têm em entender, aprender, investigar, experienciar e descobrir. Estão sempre procurando compreender tudo que as cerca e, nesse sentido, criam hipóteses, opiniões e argumentos que só acessamos, de fato, quando paramos para escutá-las.

Atrelando essa visão às realidades das escolas brasileiras, sobretudo as públicas na sociedade ocidental, adultocêntrica e eurocentrada, a pesquisadora sempre pensa o lugar dessas curiosidades em nossa cultura e nas instituições de educação diante dos currículos prescritivos, transmissivos, padronizados etc. Essas curiosidades resistem? O que tem sido feito com elas? Elas são usadas como fonte de inspiração na prática pedagógica no cotidiano com as crianças?

Esses são pensamentos inspiradores para a prática profissional da pesquisadora e para o projeto ora proposto. As crianças, cotidianamente e ao longo do processo investigativo, quando narram sobre o que gostariam de aprender, surpreendem com curiosidades como: *“Eu gostaria de saber quanto as nuvens*

pesam” (N, 7 anos); “*Eu tenho uma pergunta, para onde vão as estrelas quando fica de dia*”? (N, 4 anos); “*Por que as casas caem quando chove muito*”? (E, 4 anos); “*Por que tem gente que tem muito dinheiro e tem gente que mora embaixo da ponte e nem tem o que comer*”? (D, 5 anos)⁶⁶; “*Eu queria saber como as pessoas vão para o céu*” (Thor, 5 anos); “*O que faz um carro andar bem rápido*”? (Leonardo, 5 anos).

Foi assim, diante de tantas inspirações, que surgiu a ideia de propor um projeto de extensão como Proposta Técnica-Tecnológica (PTT) resultante da pesquisa realizada, conforme se apresenta a seguir.

5.3 PROJETO *FALAAA CRIANÇA!* – UMA PROPOSTA DE CONTEXTOS INVESTIGATIVOS⁶⁷ COM/PARA CRIANÇAS

O projeto de extensão nomeado *FALAAA CRIANÇA!* é uma proposta de Produção Técnica-Tecnológica (PTT) resultante da pesquisa intitulada *A escuta de crianças e seus possíveis ecos na proposta pedagógica e curricular da Educação Infantil de uma instituição pública de Salvador - Ba*, realizada entre os anos de 2022 e 2024, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI-UFBA) e ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia (MPED-UFBA).

A proposta apresentada pretende desenvolver um projeto de extensão em parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias, o Mestrado Profissional em Educação, as instituições de Educação Infantil/Anos iniciais do Ensino Fundamental e o Grupo de Mulheres do Alto das Pombas, com foco em contextos investigativos a partir da escuta de crianças, entrelaçando comunidade, crianças/Educação Básica e Universidade em uma tríade capaz de envolver pesquisa, ensino e extensão, conforme podemos visualizar na imagem da página seguinte.

⁶⁶ As crianças referidas apenas por iniciais não são participantes da pesquisa, mas fizeram parte do cotidiano da professora pesquisadora.

⁶⁷ O conceito de contextos investigativos que abordamos nesta PTT inspira-se nos estudos de Stela Barbieri (2021, p. 26), que afirma que eles “são ambientes onde a vida acontece. Lugares em movimento, em ebulição, com temporalidades diversas. São espaços onde as preposições que fazemos convidam as pessoas para a investigação”.

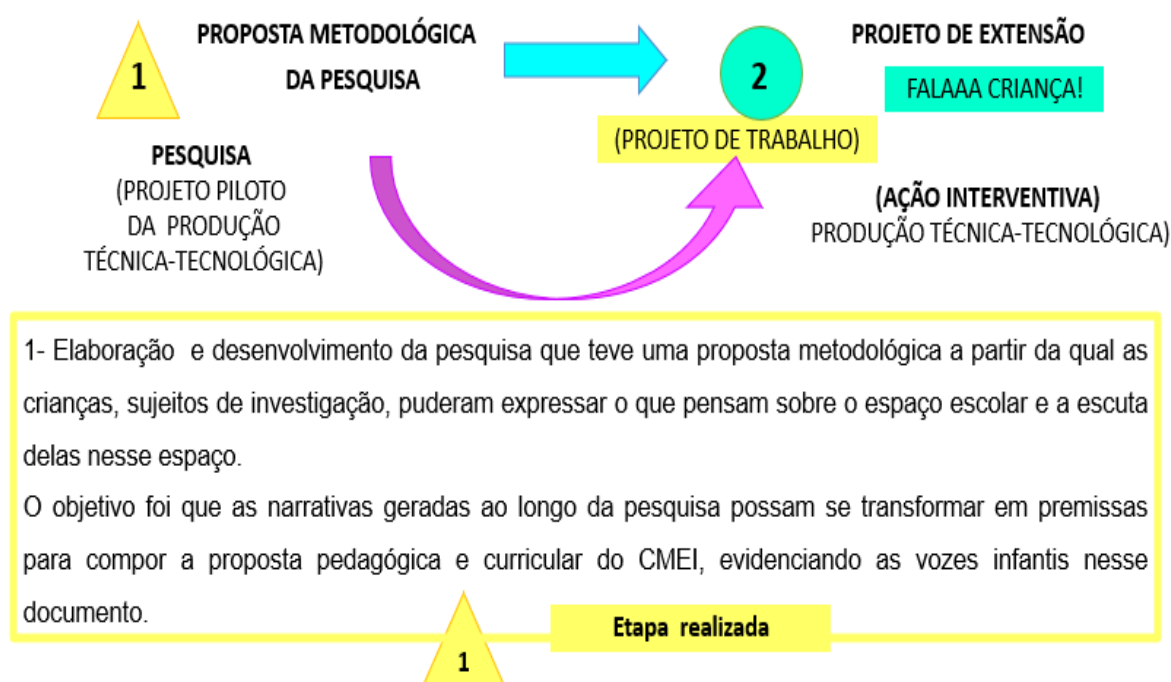
Figura 32 - Projeto de Extensão FALAAA CRIANÇA! - O percurso para chegar à proposta



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A ideia do projeto *FALAAA CRIANÇA!* consiste em, a partir da escuta e dos interesses de crianças, realizar investigações através de múltiplas linguagens e diferentes dispositivos metodológicos. Tal proposta já foi iniciada com a realização desta pesquisa que, com afeto, compromisso ético, respeito e muita escuta, construiu um percurso metodológico capaz de produzir os dados e projetar um projeto de extensão, entrelaçando a proposta metodológica realizada na pesquisa e a ação interventiva, como revela a figura a seguir.

Figura 33 - Caminho do projeto de pesquisa à produção técnica-tecnológica



2- Propor um **projeto de extensão** para escuta de crianças da Comunidade do Alto das Pombas (que pode ser ampliado para outros espaços) em parceria com o GRUMAP e a universidade. Um projeto em que a escuta seja a premissa central e que promova contextos investigativos junto às crianças a partir de temas variados, entendendo seus anseios, desejos e curiosidades. Em que os momentos de encontro sejam tempos de escuta, trocas e empoderamento, estimulando o encantamento, a imaginação, a curiosidade, garantindo o lugar da fala/livre, rompendo com o ciclo que alimenta o silenciamento histórico imposto às crianças, sobretudo negras e periféricas, oportunizando a construção de vínculos e conhecimentos.

2

PRÓXIMA ETAPA

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

5.3.1 **FALAAA CRIANÇA!** Uma proposta interventiva em forma de projeto de extensão

Cotidianamente, as crianças são capazes de nos surpreender com seus pensamentos, ideias, resoluções, sentimentos, hipóteses, dúvidas, curiosidades, opiniões, etc., mesmo diante de uma sociedade que tenta insistentemente silenciá-las. A ânsia que têm em serem escutadas e em desvendar o mundo, por vezes, parece soar como transgressão. Como insurgências, essas transgressões fazem-nas resistir, tornando possível a existência delas em essência.

No livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*, a autora Bell Hooks (2017, p. 83) traz uma citação de Terry Eagleton que parece traduzir essa essência *transgressora* infantil:

As crianças são os melhores teóricos, pois não receberam a educação que nos leva a aceitar nossas práticas sociais rotineiras como “naturais” e, por isso, insistem em fazer as perguntas mais constrangedoramente gerais e universais, encarando-as com um maravilhamento que nós adultos, há muito esquecemos.

Nessas linhas, esta proposta de Produção Técnica-tecnológica, em esboço de projeto de extensão, tem como principais princípios a escuta, a brincadeira e a participação. A escuta compreendida como ato político-pedagógico (Freire, 2022; Santos, 2022), e como forma de participação, à medida que a proposta consiste em criar contextos investigativos a partir dos dizeres, querer, pensares e sentires infantis. Nesse sentido, a escuta deve ser prática contínua, indispensável para

transformar as “vozes” infantis em “[...] fontes essenciais e inspiradoras[...]” (Santos, 2022, p. 75) para a efetivação do projeto.

Já a participação, além de ter relação com a escuta, é um dos princípios fundantes do projeto por ser direito das crianças (ONU, 1989) e porque acreditamos em uma imagem de criança construtora de cultura (Corsaro, 2011), ativa, reflexiva, curiosa e exploradora, capaz de opinar e coconstruir propostas sobre assuntos que lhes dizem respeito.

A brincadeira, por sua vez, é princípio por ser uma linguagem primordial da infância, pois através dela as crianças expressam sentimentos, exploram o mundo, constroem significados e interagem com o outro, comunicando-se com liberdade e autonomia.

A ideia de vivenciar contextos investigativos com as crianças em um projeto de extensão tem relação com as narrativas das crianças ao longo do percurso da pesquisa, mas sobretudo com as experiências compartilhadas com elas enquanto professora/pesquisadora de Educação Infantil, que *investiga* e dialoga com a própria prática, e que não só acredita, mas defende o pressuposto de que as crianças “[...] têm o direito de serem escutadas e terem seus interesses acolhidos e traduzidos em proposições de situações investigativas [...]” (Santos, 2021, p. 268).

Essa escuta reverbera participação e é, portanto, democrática, respeitosa, capaz de inspirar, acolher e mover, sendo referência positiva na relação de quem se expressa e quem escuta o que acontece, quando ambos “[...] se sentem satisfeitos por estarem juntos e compartilhando aprendizagens, olhares, dúvidas, afetos, curiosidades, descobertas [...]” (Santos, 2022, p. 76). Esses são dizeres que parecem traduzir o **objetivo geral** do projeto *FALAA CRIANÇA!*, que planeja promover a escuta e a participação de crianças, criando espaços de expressão para seus desejos, anseios, curiosidades e sentimentos, e a partir dessas manifestações, desenvolver com elas contextos investigativos lúdicos e dialógicos, que estimulem a convivência coletiva, experiências contextualizadas, construção de conhecimento e empoderamento individual e coletivo.

Para esse propósito, pretende-se em um ambiente acolhedor, afetuoso e seguro:

- a) Incentivar que as crianças a se expressem livremente através de diversas linguagens (oral, corporal, artística, etc.);

- b) Oportunizar momentos de convivência entre as crianças, incentivando a livre expressão, o respeito, o afeto, a cooperação, a troca de ideias e a construção de conhecimentos;
- c) Propor atividades/experiências que estimulem a curiosidade, a exploração e as descobertas;
- d) Identificar os temas de interesse das crianças a partir de suas falas, desenhos, brincadeiras e outras manifestações, a fim de planejar, junto com elas, contextos investigativos sobre as temáticas que emergirem; e
- e) Incentivar a curiosidade, a exploração, a construção de conhecimentos, a expressão de opiniões e o pensamento crítico sobre os temas investigados e/ou que emergirem nos encontros, incentivando a participação e a autonomia das crianças.

5.3.2 FALAAA CRIANÇA! - O desenho da proposta

Figura 34 - A proposta do projeto FALAAA CRIANÇA!



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Como já explicitado, o projeto nasce de uma tríade que envolve comunidade, Educação Básica e universidade, sendo as crianças o foco principal. Seguindo os princípios da escuta, da participação e da brincadeira, os temas a serem investigados nos contextos serão decididos coletivamente com as crianças. Com a temática definida, serão pensadas atividades diversificadas, envolvendo múltiplas linguagens para que as crianças e os adultos, em um ambiente lúdico e acolhedor, dialoguem, investiguem, explorem e façam novas descobertas.

A ideia é iniciar os encontros ouvindo as crianças sobre seus desejos, curiosidades e pretensões, para em conjunto com elas, decidir qual será o tema do contexto investigativo. Vale ressaltar que o tema a ser investigado também pode surgir a partir de sugestões de adultos, sendo indispensável ter a anuência das crianças.

Dessa forma, espera-se que sejam evidenciadas temáticas presentes na riqueza diversa do imaginário infantil, como também temas presentes no contexto social, trazendo questões relacionadas a demandas políticas, sociais, econômicas, ecológicas, etc.

Questões capazes de provocar discussões que levem as crianças a refletirem, evidenciando seus pontos de vista sobre os assuntos abordados em uma dinâmica dialógica, respeitosa e que ecoe as possibilidades narrativas através das mais diversas linguagens. Assim, os momentos de encontro serão transformados em momentos de escuta, trocas e empoderamento, em que o lugar da fala seja estimulado e garantido, rompendo com o ciclo que alimenta o silenciamento histórico imposto às crianças, sobretudo negras e periféricas.

É importante salientar que essa é uma proposta inicial, que começou a ser pensada frente ao espaço e tempo coletivo, mas que o projeto irá se constituindo ao longo do percurso, em um fazer coletivo e dinâmico, como nos planejamentos narrativos que se caracterizam como fluxo contínuo, que se faz vivo, dinâmico e que necessita sempre ser revisitado e nutrido (Santos, 2021).

Assim, a seguir, apresenta-se um breve esboço da estrutura planejada para o funcionamento, abordando público-alvo, locais e dinâmica dos encontros, parceiros e alguns desafios previstos.

5.3.3 FALAAA CRIANÇA! - Um breve esboço da estrutura planejada

a) Sobre as crianças participantes

Pretende-se desenvolver o projeto com crianças moradoras do Alto das Pombas e arredores, preferencialmente matriculadas nas escolas públicas da região e que tenham entre 5 e 8 anos de idade. O grupo terá, inicialmente, até 8 crianças (podendo ser ampliado, caso seja possível, de acordo com a infraestrutura do espaço, a presença de voluntários/colaboradores, alimentação, etc.) Os critérios para a seleção das crianças ainda serão definidos junto ao GRUMAP, ao GEPEICI e às instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental do bairro.

b) Sobre a frequência, local e duração dos encontros

A proposta inicial é realizar encontros quinzenais, na sede do Grupo de Mulheres do Alto das Pombas ou na FACED (pátios, sala do Grupo de pesquisa

GEPEICI, etc.), podendo acontecer, ainda, em outros espaços da cidade que comportem as atividades planejadas e/ou que envolvam atividades culturais que sejam relevantes para as crianças (dependendo da infraestrutura de transporte, acompanhantes, etc.).

Os encontros deverão acontecer nas sextas-feiras (dia que a pesquisadora tem disponibilidade) no turno da manhã, no período entre 8h30min e 11h, com intervalo para lanche.

c) A dinâmica dos encontros

A dinâmica dos encontros será variada. Diante da proposta do projeto, a intenção é, em um ambiente lúdico, criar estratégias diversificadas que estimulem a interação e a expressão a partir de diversas linguagens. Nesse sentido, a roda de conversa será o principal dispositivo, visto que ela favorece o espaço dialógico, aproxima as pessoas, possibilita novas percepções, e nessa lógica, contribui bastante com a construção e ampliação da capacidade argumentativa. Diante da proposta do projeto, o uso de uma metodologia participativa, que valorize as mais diversas formas de expressão, é condição indispensável, e nessa ordem, em conjunto com as rodas de conversa, faremos uso de jogos, brincadeiras, oficinas de arte, contação de histórias, etc.

Todos os momentos vivenciados no projeto serão registrados e documentados, utilizando fotos, vídeos, desenhos, relatos e anotações para produzir um relatório documental sobre o projeto, como uma espécie de portfólio.

d) A Universidade como parceira

A universidade já é parceira do projeto por ser uma Produção Técnica-Tecnológica pensada a partir de uma pesquisa interventiva realizada no âmbito do mestrado profissional, mas também pela relação que o projeto estabelece com o Grupo de Pesquisa GEPEICI.

Ao longo dos últimos anos, a escuta tem sido um dos temas centrais de estudo do grupo, que então desenvolveu um projeto de extensão voltado para a escuta de profissionais da Educação Infantil, chamado *Projeto Escuta Formação Continuada de Profissionais de Educação Infantil*.

Com foco na formação de profissionais da Educação Infantil, a partir da escuta, o referido projeto, de forma itinerante, percorreu instituições de Educação Infantil em

Salvador e municípios vizinhos, ocupou cinemas e museus, e através de rodas de conversa, ouviu os educadores. Desses diálogos, perguntas surgiram, evidenciando uma diversidade de temas que, posteriormente, ecoaram em encontros formativos.

As experiências vivenciadas nos encontros do referido projeto foram ricas e serviram de inspiração para pensar o *Projeto FALAAA CRIANÇA!*, que segue na valorização da escuta como processo formativo, e que será um dos eixos do Projeto Escuta, agora voltado para crianças.

O *Projeto FALAAA CRIANÇA!* poderá se transformar em um importante e interessante espaço para monitoria, estágio e pesquisa, contribuindo com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que segundo o artigo 207 da Constituição Federal de 1988, as universidades devem cumprir (Brasil, 1988).

e) Possíveis Parceiros

Por se tratar de um projeto que não dispõe de verbas para sua execução, a busca por parceiros que contribuam para a realização das atividades propostas será um movimento constante para que o projeto se efetive com a qualidade desejada, e nesse sentido, faz-se necessário buscar parcerias. Parcerias que envolvam instituições educacionais, como escolas públicas e privadas, Secretaria Municipal de Educação, Instituto Steve Biko, mas também pessoas da sociedade civil que queiram apoiar o projeto, contribuindo com doações que podem ser relacionadas a materialidades (materiais, alimentos, etc.), tempo e saberes capazes de contribuir com o desenvolvimento dos contextos investigativos.

f) Desafios previstos

Nessa parte, quando o projeto ainda é proposta, busca-se refletir sobre possíveis desafios para pensar em estratégias para resolvê-los. Há consciência de que, além dos desafios aqui apresentados, outros podem surgir, e nesse sentido, serão pautas de discussão coletiva na busca por estratégias de enfrentamento e resoluções.

Os principais desafios previstos são: aquisição de materiais para os contextos investigativos; assim como alimentos para garantir a merenda das crianças durante os encontros do projeto; voluntários para acompanhar, contribuir, e ajudar a pesquisadora no planejamento, na organização e na realização dos encontros;

também estrutura de transporte para garantir o deslocamento com as crianças para outros espaços.

Refletindo sobre esses desafios que já se revelam, procurou-se por soluções para resolvê-los. Na busca por materiais diversos e alimentos, uma possibilidade importante é firmar parcerias que possam contribuir com doações. A presença de pessoas para ajudar a pesquisadora no planejamento e encontros do projeto pode ocorrer através do GRUMAP, com membros que se disponibilizem, tanto adultos quanto adolescentes que participam de outros projetos, bem como alunos e pesquisadores que tenham vínculo com a universidade através do grupo de pesquisa, ou que estejam em fase de estágio (possibilidade a ser discutida com a universidade, visto que o projeto pode ser um espaço interessante de estágio em ambiente não escolar). Já no que se refere ao deslocamento das crianças para atividades fora do contexto do bairro, a busca por parceiros será de grande importância, tanto para ajudar com o transporte quanto para acompanhar o grupo na procura por garantir segurança.

Para finalizar esta breve apresentação do devir de um projeto de extensão, pensado e nutrido com afeto e responsabilidade, o quadro a seguir traz um resumo com o esboço da estrutura até aqui apresentada.

Figura 35 - Esboço da estrutura planejada para o funcionamento do projeto



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

5.4 CONCLUSÃO

Diante do exposto, esta proposta de Produção Técnica-tecnológica é fruto de uma pesquisa interventiva que reverbera o poder da coletividade, do cuidado e da escuta como força de transformação.

Nesse sentido, a entrega desta PTT não representa o fim de uma pesquisa interventiva realizada no curso de Mestrado Profissional em Educação na UFBA. Ela representa a possibilidade de novos começos, porque onde sonhos são plantados, sementes podem florescer, pois se acredita que todo movimento de investigação carrega em si a ressignificação de seus sujeitos como consequência.

Quando participamos de processos investigativos, transformações acontecem, principalmente quando o tema proposto para a investigação está diretamente relacionado com nossos interesses e curiosidades, como propõe o projeto *FALAAA CRIANÇA!*, aqui apresentado como proposta capaz de ecoar de forma significativa nos contextos relacionados a este projeto de natureza interventiva.

6 "VAMOS PLANTAR SONHOS..."



(CONSIDERAÇÕES SEM FIM)



6 “VAMOS PLANTAR SONHOS [...]”⁶⁸ - CONSIDERAÇÕES SEM FIM

[...] Vamos plantar sonhos
 Vamos plantar sonho neste chão
 Para que esta nossa realidade dura
 Amoleça então uma chuva de algodão
 Vamos plantar sonho lá
 Vamos plantar sonho cá
 Para que esse nosso solo seco
 Floresça enfim, mil sementes no jardim
 Água mole em pedra dura
 Tanto bate até que fura
 Água mole em pedra dura
 Tanto bate até que fura
 Vamos plantar sonhos
 Vamos plantar sonho neste chão
 Para que este nosso solo seco
 Possa amolecer
 Que nem maria mole, gelatina de limão
 Que nem coração de mãe, de vô, de vó
 Vamos plantar sonho lá
 Vamos plantar sonho aqui
 Para que esta nossa realidade dura
 Amoleça então poesia e canção
 Todo fruto um dia já foi sonho semente
 Tudo que é criado já foi sonho pensado
 Vamos plantar sonho então
 Vamos plantar sonhos bons[...]
 (Candian, 2014).

Esta seção inicia, neste momento, na primeira pessoa do singular, apesar da certeza de que esta é uma produção coletiva. Essa escolha tem relação com a minha escolha em *concluir* com desobediências epistêmicas (Mignolo, 2008) e reticências poéticas, diante da infinidade de reflexões e da ebulição de sentimentos, sentidos, possibilidades, vivências e experiências que o trilhar desta pesquisa tem me proporcionado desde quando ainda era apenas uma ideia.

Quando comecei a trilhar esta investigação, minhas itinerâncias ao lado das crianças saltaram da minha memória, me fazendo reviver lindos, curiosos, desafiantes e significativos momentos. Foi interessante perceber que janelas e nuvens eram elementos que, constantemente, se faziam presentes em nossos percursos.

Hoje, janelas e nuvens, na minha trajetória de professora pesquisadora com crianças, têm simbologias importantes. As janelas, como *portais preciosos* para a liberdade e insurgências das crianças, pois elas, dentro das instituições de Educação

⁶⁸ Verso da música *Plantar Sonhos*, composta por Guto Candian e gravada pelo grupo Coração Palpita, no álbum *Cara de Quê?* em 2014.

Infantil, têm o poder de nutrir a imaginação e a curiosidade das crianças que, através desse *portal*, vivem aventuras infinitas na busca por compreender o mundo para além das paredes das salas de referência.

Nesse movimento, as janelas frequentemente nos provocam a recalcular rotas e mudam o *script* do espetáculo planejado em conjunto com as crianças. Essas janelas permitem o sol entrar e *inventar* as sombras em brincadeiras que se renovam a cada dia, e por vezes parecem ter o poder de parar o tempo diante da oportunidade de observar o equilíbrio de um gato ao passear no muro, ou de contemplar a beleza do arco-íris, como nos disse Princesa Lili.

As nuvens, por sua vez, se fazem presentes por seus movimentos, na presença constante, na imprevisibilidade e na diversidade que comportam. Especialmente quando, através do olhar, as crianças acham-nas por entre as janelas da sala de referência ou no pátio da escola, e as observam. Atentas às suas cores, formas e transformações, as crianças experienciam a liberdade que elas comportam e soltam a imaginação, enxergando infinitas possibilidades em suas formas, e ainda questionam para onde vão e do que são feitas.

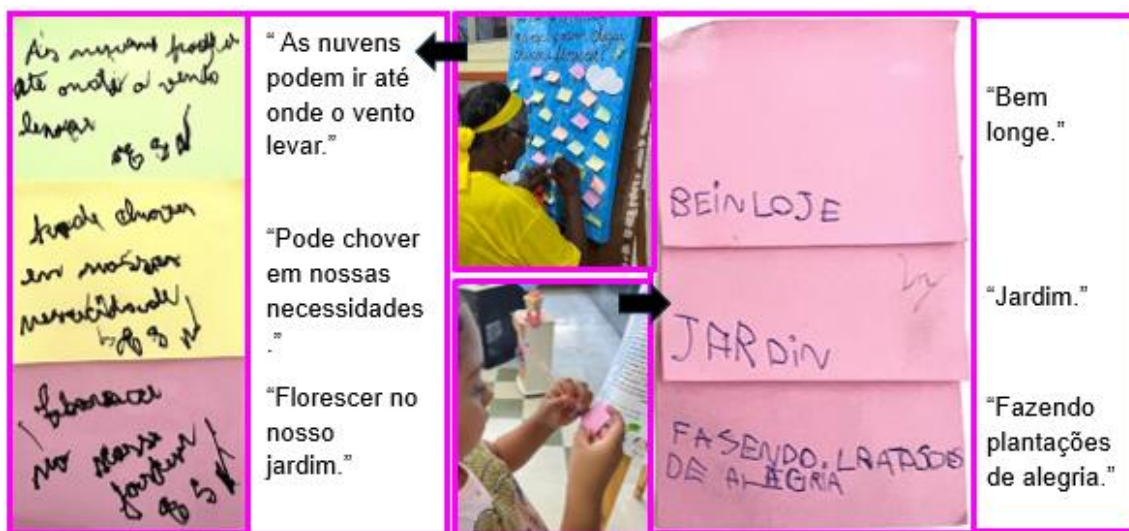
Com esses pensamentos, em conjunto com algumas reflexões e muitas memórias, no início desta trilha investigativa escrevi o texto *Até onde as nuvens podem chegar, chover e florescer?*⁶⁹. Esse texto acompanhou-me ao longo do processo investigativo, quando a pesquisa foi apresentada, tanto nos momentos de partilha (descritos na seção 3) quanto em eventos acadêmicos de pesquisas com/ sobre/para crianças. Nesses momentos, após a leitura do texto, eu pedia que as pessoas pensassem as crianças como nuvens, e então respondessem à pergunta que compõe o título do texto.

As respostas eram escritas em pequenos papéis e coladas em uma tela decorada, que assumia a função das janelas, como portais para acessar as nuvens. Ao fim de cada evento, os papéis eram retirados e cuidadosamente guardados. Apesar de diversas, as respostas seguiram em um ritmo de esperança e entoaram certeza na potência das crianças, através de frases e palavras, como *amor, liberdade, afeto, democracia, currículo, sabedoria, práticas pedagógicas, oportunidades, ideias, singularidades, empatia, acolhimento, ludicidade, até o arco-íris, até onde quiserem,*

⁶⁹ O referido texto encontra-se no Apêndice C.

a pessoa com maior idade a responder à questão) e a outra foi a resposta de uma criança, também da comunidade, que na época tinha 7 anos (possivelmente a pessoa mais jovem a responder). Observem as respostas nas imagens abaixo.

Figura 38 - Imagem de 2 pessoas respondendo à pergunta da tela *Pensando as crianças como nuvens, até onde elas poderiam chegar, chover e florescer* e suas respostas



Fonte: arquivo da pesquisa.

As duas respostas acima mencionadas, em um encontro de gerações, nos falam de jardins e sugerem que não há limites para as transformações que as crianças são capazes de fazer nos espaços que conseguem acessar. São proposições que parecem sintetizar o sentimento do coletivo que respondeu a essa questão, revelando as crianças enquanto potências, que parecem estar sempre *plantando sonhos*, na busca por florescer jardins repletos de plantações de alegrias e possibilidades, para serem colhidas como flores.

Diante das percepções evidenciadas pelas crianças, a analogia da regente que busca harmonizar a infinidade de sons em uma orquestra com músicos essencialmente serelepes e singulares, sobre a qual falamos lá no início deste texto, continua mais do que nunca ativa. Isso porque as experiências que a pesquisa me proporcionou, em conjunto com meu processo reflexivo/formativo, me fortalecem para continuar apostando na perspectiva de ser uma *professora militante* da *Educação Menor*, proposta por Gallo (2002), também mantendo diálogo com Rufino (2023), que persegue a ideia de que os processos educativos devem contrariar o modelo que se quer único, instalado pela lógica colonial, em busca de uma educação como prática de liberdade, amorosidade comprometida com encontros e afetos.

Nesse sentido, coaduno com Rufino (2023), que em diálogo com Nilda Alves, mostra a emergência de pensarmos outras possibilidades epistêmicas, sem excluir as que estão postas, mas convocando-as para “outras maneiras de *fazer pensar* a educação e seus cotidianos” (Rufino, 2023, p.11), assim como as crianças, ao longo da pesquisa, nos provocaram a pensar, ao revelarem seus interesses, percepções e opiniões. Nesses momentos, elas refletiram e nos provocaram a refletir sobre possibilidades, propostas e significações para as experiências curriculares que vivenciam e que gostariam de vivenciar nos espaços educativos.

As ponderações das crianças evidenciaram o desejo por viver, no espaço da Educação Infantil, uma multiplicidade de experiências significativas, contextualizadas, prazerosas e criativas. Experiências que envolvam o brincar, o mundo físico, social e natural, a diversidade das linguagens e tudo mais que seus desejos e curiosidades possam almejar. Elas falaram sobre os ambientes escolares que desejam com atenção aos espaços, tempos, materiais e relações que neles se estabelecem, e nesse sentido, falaram sobre a importância de espaços amplos, seguros e climatizados, onde o ambiente seja lugar de afeto, respeito e cuidado.

Desse modo, parecem afirmar que não cabe pensar a Educação Infantil a partir de modelos globalizados, hegemônicos e que ditam o que ensinar, a quem ensinar, como ensinar e quando ensinar. As crianças nos provocaram a refletir sobre a importância de os espaços escolares serem democráticos, capazes de garantir direitos nas mais diversas esferas e de oportunizar experiências, além de significativas e contextualizadas, prazerosas.

Nesse sentido, Sarmiento (2013) fala sobre a necessidade de organizar a Educação Infantil como campo de possibilidades. Para o autor, isso “[...] significa, prioritariamente, estruturar o projeto político-pedagógico a partir de realidades sociais e culturais das crianças” (Sarmiento, 2013, p. 142). Para tanto, afirma que o professor deve ter a capacidade de escutar, a fim de interpretar e entender as diversas linguagens das crianças e a forma como se inserem no contexto social e cultural em que vivem, evidenciando a docência como processo interpretativo-relacional (Santos, 2024). Tal premissa é valiosa, tanto para esta investigação/ projeto de intervenção quanto para as crianças, que evidenciaram, em suas narrativas, a escuta como eixo fundante da escola que desejam.

Essa perspectiva, portanto, é incompatível com os modelos educacionais padronizantes das macropolíticas, em que os educadores costumam ser “meros

executores de determinações geradas na respectiva tecnoestrutura administrativa” (Sarmiento, 2013, p.136). Tais modelos que desconsideram, portanto, as vozes das crianças e, conseqüentemente, as possibilidades de construir com elas uma proposta curricular a partir do diálogo, com identidade própria e que se constitua como uma *conversa complicada* (Pinar, 2016) entre sujeitos, culturas, desejos, experiências e construção/ressignificação de conhecimentos, respeitando que a Educação Infantil deve se justificar a partir das crianças.

Nessas linhas, as narrativas das crianças nos instigam a pensar na necessidade de construir a proposta pedagógica e curricular com identidade própria, que se faça e se refaça com a participação de todos, e que tenha, em sua essência, a escuta, o respeito, a força do *comunitarismo/cooperativismo*, da *memória*, da *circularidade*, da *ancestralidade*, da *ludicidade*, etc. (Trindade, 2010). Uma proposta que seja capaz de contemplar um recomeço constante, uma reconstrução contínua, cíclica, assim como os jardins e as plantações, que não basta serem semeados para florescerem e gerarem colheitas, sendo necessário adubar, regar e cuidar para que, de fato, se transformem.

As crianças, no percurso desta investigação, plantaram sonhos, como nos sugere a música que abre essa seção, sobre a escola idealizada. Com poesia, consciência e criticidade, falaram sobre realidades e desejos, ecoando tons de esperança, como se tivessem a convicção que “[...] todo fruto um dia já foi semente e que tudo que é criado já foi sonho pensado [...]”⁷⁰ (Candian, 2014).

Suas narrativas também parecem repercutir a importância da união e a força presente na coletividade. Quando Cat Noir (2024) verbalizou que estávamos construindo o PPP para lutar, e não deixar que os *vilões* entrassem em nossa escola, ele valorizou a força do coletivo na luta contra o *mal*. Assim, pareceu entoar a canção *Todos Juntos* (composta por Enriquez e Bardotti e adaptada no Brasil por Chico Buarque), que conta a história de quatro animais que fogem da opressão de seus donos, e ao constatarem que venceram a batalha, cantam:

[...] Junte um bico com dez unhas
Quatro patas, trinta dentes
E o valente dos valentes
Ainda vai te respeitar
Todos juntos somos fortes
Somos flecha, somos arco

⁷⁰ Verso da música *Plantar Sonhos*, composta por Guto Candin e gravada pelo grupo Coração Palpita, no álbum *Cara de Qué?*, em 2014.

Todos nós no mesmo barco
 Não há nada a temer [...] ⁷¹
 (Buarque; Bacalov; Bardotti, 1977).

Nesses tons, muitos conceitos, imagens, opiniões e proposições emergiram, e creio que a ideia de uma escola realmente democrática, com identidade própria e compreendida como um projeto coletivo em constante construção, onde as vozes são valorizadas, sintetiza o conjunto dessa obra. A ideia que emerge, portanto, é a de uma escola que deve ser reconstruída a cada novo ciclo que se inicia, com a participação de todos, e em especial das crianças, assim como na escola do livro *Escola de chuva*⁷², de James Rumford (2012), em que a lição primordial, no primeiro dia de aula, é sempre CONSTRUIR a escola.

Assim, os resultados desta pesquisa, em conjunto com meu afeto pelas vozes das crianças, em escuta e ecos, evidenciam a potência dessas vozes e semeia que as crianças sejam escutadas e tenham a liberdade de ir aonde quiserem com suas curiosidades. Semeia, ainda, que suas vozes ecoem, e como tempestades, façam as escolas serem reconstruídas sistematicamente, florescendo possibilidades epistêmicas que reflitam suas construções, considerando os saberes organizados pelos que vieram antes, valorizando o movimento circular presente na cultura ancestral, que reverbera histórias e saberes, como nos sugere a história *Escola de chuva* (Rumford, 2012) e como nos propuseram as vozes da pessoa mais velha e da criança ao responderem *Até onde as nuvens podem chegar, chover e florescer?*

Após tantas reflexões e muitas canções, a *orquestra* pede *atenção*, para que cada voz, cada instrumento e cada acorde possa ser escutado, a fim de ecoar as infinitas possibilidades que as crianças foram capazes de nos apresentar. Então, para finalizar esse grande espetáculo, a *Orquestra Falaaaa Criança*⁷³ apresenta um grande *pot-pourri* com versos de diversas canções. O desejo é que cada verso possa reverberar o que as crianças disseram durante toda a nossa itinerância investigativa, conectando educadores, pesquisadores, familiares (cada um dos leitores) com as

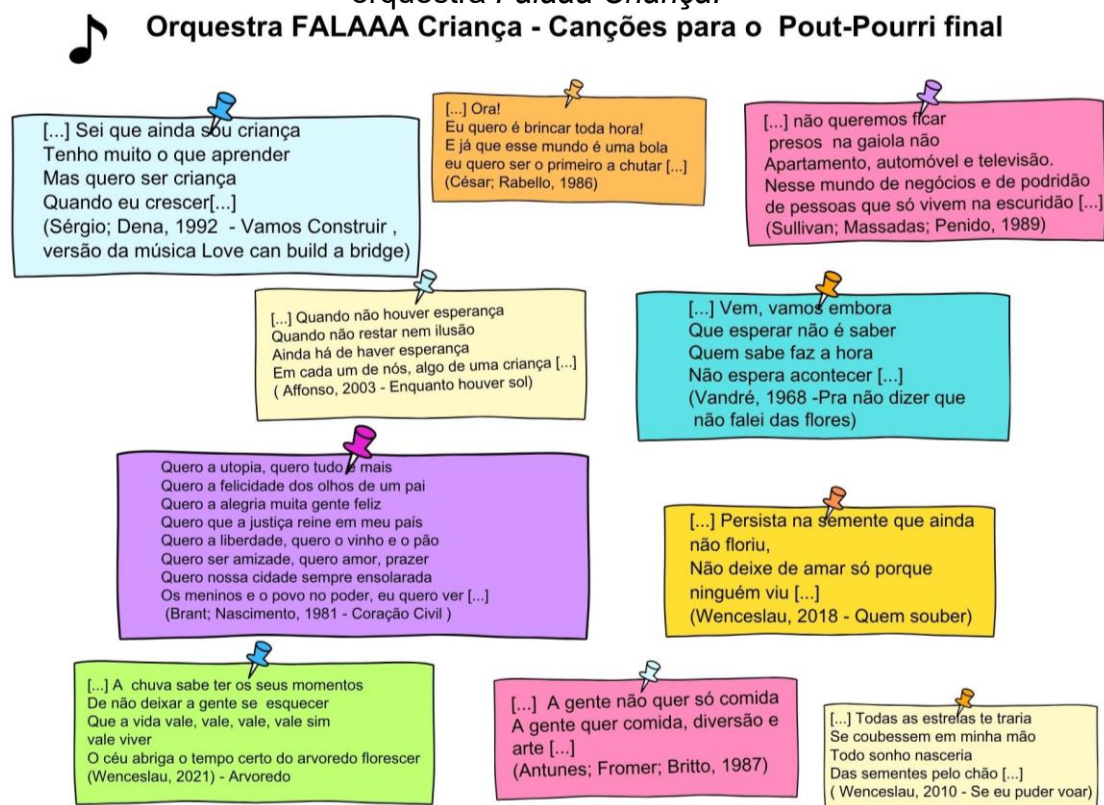
⁷¹ Versos da Canção *Todos Juntos*, adaptada por Chico Buarque em 1977.

⁷² O livro *Escola de chuva* foi escrito e ilustrado por James Rumford, e publicado aqui no Brasil pela Brinque-Book. O autor foi professor em Kelo – Chade, na África. Um dia, em férias de verão, no meio da estação chuvosa, James encontrou a escola de ensino infantil em ruínas de lama. Inspirado pelo desejo dos chadianos de obter educação, a lembrança dessas ruínas serviu de inspiração para que ele escrevesse essa linda história, que fala da reconstrução anual do espaço escolar a partir de um movimento de união entre a professora e os alunos. A história está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bpeYnHTS4QE> (Biblioteca Padre Moreau, 2022).

⁷³ Nome escolhido para essa orquestra fictícia por ter relação com o nome do projeto a ser desenvolvido como proposta interventiva.

vozes das crianças, que marcaram e mostraram sua presença e potência em toda esta pesquisa, evidenciando a importância de serem escutadas.

Figura 39 - Planejamento com as escolhas das canções para a apresentação da orquestra *Falaaa Criança!*



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações de Sérgio e Dena* (1992), César e Rabello (1986), Sullivan, Massadas e Penido (1989), Affonso (2003), Vandré (1968), Nascimento (1981), Wenceslau (2010; 2018; 2021) e Antunes, Fromer e Britto (1987).

Nota: *versão de *Love can build a bridge*, de Barlow, Overstreet e Judd.

SINTONIAS SONORAS – AS REFERÊNCIAS

A Cultura Da Cor. **Figura 10**. 2013. Disponível em: <https://metodoludica.wordpress.com/2011/09/10/a-cor-da-cultura/>. Acesso em: 26 nov. 2022.

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 14, n. 3, p. 13–24, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643858>. Acesso em: 26 nov. 2022.

ABRE A RODA. **Tindolele**. Soundcloud, [s.d.]. Disponível em: <https://soundcloud.com/contosmaravilhosos-abraarodatindolele/abre-a-roda-tindolele?in=contosmaravilhosos-abraarodatindolele/sets/abre-a-roda-tin-d-l-l>. Acesso em: 26 nov. 2022.

AFFONSO, Sérgio de Brito Alvares. Enquanto houver sol. *In: Como estão vocês?* Bertelsmann Music Group, 2003. CD. Faixa 8.

ALENCAR, Christovão; CORDOVIL, Hervé. Pr Você. *In: A turma do Balão Mágico*. Discos CBS, 1982. LP. Faixa 6 – Lado 1.

ALMEIDA, Verônica Domingues; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de; Concepções de intervenção do mestrado profissional em educação: tessituras curriculares de uma pesquisa *In: Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência*. GT12 - Currículo – Trabalho 1323. 38ª Reunião Nacional da ANPEd. Outubro de 2017. UFMA – São Luís/MA. p. 1-15.

ALMEIDA, Tamiris. Makota Valdina: você sabe quem foi essa educadora? **Futura**, 2019. Disponível em: <https://futura.frm.org.br/conteudo/professores/noticia/makota-valdina-voce-sabe-quem-foi-essa-educadora>. Acesso em: 08 ago. 2023.

ALVES, Nilda G.; SOARES, Maria C.; BERINO, Aristóteles P. Como e até onde é possível pensar diferente? micropolíticas de currículos, poéticas, cotidianos e escolas. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 49-66, jan./abr. 2012. Quadrimestral. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24251>. Acesso em: 08 ago. 2023.

ANTUNES, Arnaldo; FROMER, Marcelo; BRITTO, Sérgio. Comida, *in: 2 É demais. O melhor dos Titãs*. Wea Music. 1997.CD. Faixa14

ARANTES, Guilherme. Lindo Balão Azul. *In: Pirlimpimpim* [S.l.]: Philips, 1982. VINIL. Faixa 12.

ARAUJO, Luciana Aparecida de; ANJOS, Cleriston Izidro dos; CORDEIRO, Ana Paula. Pesquisas com crianças: notas sobre questões teóricas e metodológicas. *In: ANJOS, Cleriston Izidro dos; ARAUJO, Luciana Aparecida*

de; PEREIRA, Fábio Hoffmann. **Pesquisas com, sobre e para crianças**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. Cap. 3. p. 19-38.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Anette; BRAUN, Annete. **Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARBIERI, Stela. **Territórios da Invenção: ateliê em movimento**. 1ª ed. São Paulo: Jujuba, 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força: rotinas na educação infantil**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2000. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1589757>. Acesso em: 4 set. 2024.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil**. Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 13 set. 2024.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura: teoria e prática**, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013.

BARROS, Manoel. **Menino do mato**. Rio de Janeiro: Editora: Alfaguara, 2015.

BIBLIOTECA PADRE MOREAU. **Escola de Chuva**. Colégio Santa Maria, YouTube, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bpeYnHTS4QE>. Acesso em: 13 set. 2024.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANT, Fernando; NASCIMENTO, Milton. Bola de meia bola de gude. In: **14 Bis II**. Philips, 1980. LP.

BRANT, Fernando; NASCIMENTO Milton. Coração Civil. In: **Caçador de Mim**. Philips, 1981. LP. Faixa 9.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2018b

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Qualidade e Equidade na Educação Infantil: Princípios, Normatização e Políticas** Públicas, Brasília, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito a Educação das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde **Resolução nº 466**, de 12 de dez. de 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/maiza/Downloads/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%20466%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/maiza/Downloads/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%20466%20(1).pdf) . Acesso em: 25 fev. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm . Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.821, de 12 de dezembro de 2023**. Dispõe sobre os princípios, os objetivos, os eixos estratégicos e as diretrizes que orientam as ações de promoção da alimentação adequada e saudável no ambiente escolar Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11821.htm

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do Adolescente e dá outras providencias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 04 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009a. Fixa as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009b**. Trata da revisão das

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf . Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Secretária-geral. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 13.257 de 08 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Brasília, 2016.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 08 de maio de 2020**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2020/resolucao-no-6-de-08-de-maio-de-2020/view>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.497, de 08 de junho de 2009c**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 15 jul. 2023.

BUARQUE, Chico; BACALOV, Luis Enriquez; BARDOTTI, Sergio. Todos Juntos. *In: Saltimbancos*. Phonogram/Philips, 1977. LP. Faixa 10.

CANDIAN, Guto. Plantar Sonhos. *In*: Coração Palpita. **Cara de Quê?** 2014.

CAPIBA, Lourenço da Fonseca Barbosa. Minha Ciranda. *In*: **Capiba**: Orquestra de Cordas Dedilhadas de Pernambuco, Funarte/ Instituto Cultural, 1984. LP. Faixa 9d.

CAPUTO, Stela Guedes. **Fotografia e filmes nas pesquisas com crianças**: questões éticas, estéticas e metodológicas. Mesa Redonda. VI Simpósio Luso-Brasileiro em estudos da Criança e I Simpósio Luso-Afro-Brasileiro em Estudos da Criança, realizado no Rio de Janeiro em agosto de 2024. [Notas de estudo].

CARRER, Sérgio; COSTA, Robson Alessandro; LIMA, Noely Pereira De. Eu quero voar. *In*: Sandy e Junior. **Tô ligado em você**. PolyGran, 1993. LP- Faixa 2, lado B.

CASTRO, Lúcia Rabello de. Teorizar sobre a infância desde uma perspectiva descolônia. *In*: CASTRO, Lúcia Rabello (Org.). **Infâncias do Sul global**: experiências, pesquisas e teoria desde a Argentina e o Brasil. Salvador: EDUFBA, 2021. p. 61-78.

CÉSAR, Augusto; RABELLO, Claudio. EU quero brincar toda hora. *In*: **Os ABELHUDOS**. Rio de Janeiro: EMI, 1986. VINIL. Faixa 1.

COELHO, Patrícia Júlia Souza. Narrativas de crianças sobre o brincar: culturas infantis e relação intra/intergeracional. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 9, n. 24, p. 1-15, 2024.

COHN, Clarisse. **Antropologia da criança**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

COLUMER, Teresa. As crianças e os livros. *In*: BRASIL. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 97-126. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil-5).

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Luciano Bendin da; BANDEIRA, Larisa da Veiga Vieira; CORRÊA, Tatiele Mesquita (org.). **Estátua de Nuvens**: dicionário de palavras pesquisadas por infâncias. Porto Alegre: Sulina, 2017.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. Consentimento e Assentimento. *In*: **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Rio de Janeiro, ANPEd, 2019. Cap. 10. p. 98-103. Disponível em: <https://anped.org.br/e-books/>. Acesso em: 22 out. 2024.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

DANTAS, Elaine Luciana Sobral.; LOPES, Deise Maria de Carvalho. Educação infantil e currículo: Um olhar sobre os olhares da produção acadêmica.

Educação, [S. l.], v. 43, n. 3, p. e38667, 2020. DOI: 10.15448/1981-2582.2020.3.38667. Disponível em:
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/38667>
 Acesso em: 23 set. 2023.

DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri. Diferentes Infâncias, diferentes questões para a pesquisa In.: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 11- 26.

DUBOVIK, Alejandra; CIPPITELLI, Alejandra. **Nove Projetos**: o valor do trabalho por projetos. São Paulo: Phorte, 2024.

FAERMANN, Lindamar Alves. A pesquisa participante: suas contribuições no âmbito das ciências sociais. **Revista Ciências Humanas**, v. 7, n. 1, 2014.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos; SANTOS, Marlene Oliveira dos; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. Educação Infantil do Campo: diálogos sobre o espaço, o ambiente e a arquitetura escolar. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 17, n. 39, p. 1067-1088, Set-Dez 2023. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).
<http://dx.doi.org/10.22420/rde.v17i39.1889>.

FERREIRA, Manuela. "Ela é nossa Prisioneira": questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151-182, jul- dez. 2010. Semestral.

FORMAN, George; FYFE, Brenda. Aprendizagens negociada pelo design, pela documentação e pelo discurso. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança - Vol 2**: a experiência de Reggio Emília em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. Cap. 14. p. 249-271.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 229 - p. 281.

FORTUNA, Tânia. **Assim se brinca - Por que brincar na escola?** YouTube, 06 de abril de 2017a. Duração: 4:29 min. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=DktRJz8usXA> Acesso em: 10 de janeiro 2025.

FORTUNA, Tânia. **Qual o lugar da brincadeira na nossa vida?** YouTube, 06 de abril de 2017b. Duração: 4:20 min. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=Rxq5KrgYvvq> Acesso em: 10 de janeiro 2025.

FORTUNATI, Aldo (org.). **A Abordagem de San Miniato para a Educação de Crianças**: protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo possível. Itália: Edizioni Ets, 2016. Tradução Paula Baggio.

FORTUNATI, Aldo. **Por um Currículo Aberto ao Possível**. Protagonismo das Crianças e Educação. Brasil, 2017.

FRANÇA, Dudu. **Bate Palmas**. In: A Turma do Balão Mágico: Som Livre, 1986, VINIL. Faixa B5.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças; FERREIRA, Fernando Ilídio Silva. Pesquisar e educar para as relações étnico-raciais na educação infantil: uma luta contra o ruído do silêncio. **Zero-a seis**, [s.l.], v. 19, n. 36, p. 252-271, jul-dez. 2017. Universidade federal de Santa Catarina (Ufsc). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n36p252>. Acesso em: 10 jul. 2023.

FRANCO, Nanci. Helena. Rebouças; SOARES, Maria. Patrícia. Figueredo. “Um jeito negro de ser e viver”: (re) inventando a vida no contexto da pandemia da covid-19 : o que dizem as crianças negras e suas mães. **Zero-A-Seis**, [S.L.], v. 22, n. Especial, p. 1229-1254, 28 dez. 2020. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22nespp1229>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido / Paulo Freire. – Notas: Ana Maria Araújo Freire Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 72.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda books, 2020.

FRIEDMANN, Adriana. **Abrir-se à escuta das vozes infantis**. 1 ed. São Paulo: Phorte, 2023.

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

GALLO, Silvio. As múltiplas dimensões do aprender. In: **Anais do Congresso de Educação Básica**: aprendizagens e currículo. Florianópolis, 2012. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf . Acesso em 29 dez, 2024.

GALLO, Silvio. Em Torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, Jun/Dez. 2002. Semestral. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/1574/376>.
Acesso em: 11 fev. 2025.

GANDINI, Leila. Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem. In: EDWARDS, Carolyns et al (org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emília em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. Cap. 13. p. 235-247. (Vol 2). Tradução Marcelo de Abreu Almeida.

GARANHANI, Marinelma Camargo.; MARTINS, Rita de Cassia.; ALESSI, Viviane Maria. Instrumentos e procedimentos metodológicos para pesquisas com crianças: desafios e proposições. In: ENS, Romilda Teodora.; GARANHANI, Marinelma Camargo. **Pesquisa com crianças e a formação de professores**. Curitiba: PUCPRes, 2015. Pp. 311-336

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3. ed. Brasília: Liber Livros, 2010.

GOBBI, Márcia Aparecida. A pesquisa e o traço: o ato de desenhar e os desenhos como recursos metodológicos e pesquisas com e sobre crianças. In: ANJOS, C. I. dos et al (org.). **Infância(s) e Educação Infantil**: pesquisas, docências e pedagogias. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 45-66

GOBBI, Márcia Aparecida. Desenho Infantil: instrumentos para a pesquisa com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de et al (org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. Cap. 4. p. 69-92.

GOBBI, Márcia Aparecida. Num click meninos e meninas na fotografia. In: **Das pesquisas com crianças a complexidade da infância**. Altino José Martins Filho; Patricia Dias Prado (Orgs.) – Campina, SP: Autores Associados, 2011. p. 129-156.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza et al(org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.p.72-95.

GONZAGUINHA, Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior. Nunca pare de sonhar (Semente do amanhã). In: **Grávido**. EMI-Odeon, 1984. LP- Faixa9

GONZAGUINHA, Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior. Sangrando. In: **De volta ao começo**. EMI- Odeon, 1980. LP. Faixa 8.

GONZAGUINHA, O que é, o que é. In: **Caminhos do coração**. EMI, 1982. LP- Faixa1.

GOOGLE Maps. **Figura 2**. 2024. Disponível em:
<https://www.google.com.br/maps/@-13.0021918,-38.5152449,174m/data=!3m1!1e3?entry=ttu>. Acesso em: 01 fev. 2024.

GOULART, Cecília; MATA, Adriana Santos. Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações. In: BRASIL. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações**. Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 43-74. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil-3).

GRUPO DE MULHERES DO ALTO DAS POMBAS - GRUMAP. **Jornal**. Edição de março de 2023. Disponível em: <https://www.instagram.com/grumap/>. Acesso em: 01 fev. 2024.

HERMANN, Nadja. ÉTICA. In: **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Rio de Janeiro, ANPED, 2019. Cap. 2. p. 27-35. Disponível em: <https://anped.org.br/e-books/>. Acesso em: 22 out. 2024.

HEENEY, Tereza. Tempo e oportunidade para serem curiosas. In: FORTUNATI, Aldo. *et al* (org.). **As crianças e a revolução da diversidade**. Brasil: Buqui, 2019.p.96 -103.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Monteserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2017. 198 p. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KRAMER, Sônia (org.). **Alfabetização: Dilemas da Prática**. Rio de Janeiro.: Dois Pontos, 1986.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, jul. 2002.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>

L'ECUYER, Catherine. **Educar na curiosidade: a criança como protagonista da sua educação**. 3. ed. São Paulo: Fons Sapientiae, 2015.

LEE, Nick. Vozes das crianças, tomada de decisão e mudança. In: MULLER, Fernanda (org.). **Infâncias em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 42-64.

LEE, Vander. Contra o tempo. In: LEE, Vander. **Ao vivo**. [S.l.]: Indie Records 2003. CD. Faixa 1.

LIMA, Patrícia de Moraes.; NAZÁRIO, Roseli. **Sobre a luz do diafragma: a atribuição da fotografia na pesquisa com crianças**. Educativa, v. 17, n. 2, p. 491-509, 2014. DOI: 10.18224/educ.v17, n. 2, 3957. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/3957/2282> . Acesso em 29 de set. de 2024

LOPES, Maria Conceição. **Brincar Social Espontâneo na Educação de Infância**: um estudo. Portugal: Civitas Aveiro, 2016. ISBN: SBN: 978-989-96621-0-0. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313853101_Brincar_Social_Espontaneo_na_Educacao_de_Infancia_Um_Estudo. Acesso em: 10 nov. 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e formação do educador. **Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul/dez. 2014.

MACEDO, Elizabeth. O Currículo no Portão da Escola. In: MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago (Org). **Currículo, sexualidade e ação docente**. 1ª ed. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2017.

MACEDO, Roberto Sidney. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2004.

MACHADO, Vanda. **Mitos Afro-brasileiros e vivencias educacionais**. In: Secretaria Municipal de Educação e Cultura. (Org.). Pasta de Textos da Professora e do professor. Salvador: SMEC, 2006, v. 01, p. 01-12. Disponível em: <http://smec.salvador.ba.gov.br/documentos/mitos.pdf> . Acesso em: junho de 2023.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n.16. agosto de 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217/36164> Acesso em: 22 maio 2019.

MAINARDES, Jefferson; CURY, Carlos Roberto Jamil. Ética na pesquisa: princípios gerais. In: **ÉTICA E PESQUISA EM EDUCAÇÃO**: subsídios. Rio de Janeiro, ANPEd, 2019. Cap. 3. p. 36-45. Disponível em: <https://anped.org.br/e-books/>. Acesso em: 22 out. 2024.

MAKOTA, Valdina. **Um Jeito Negro de Ser e Viver**. Direção: Joyce Rodrigues. Vencedor do Primeiro Prêmio Palmares de Comunicação – Programas de Rádio e Vídeo. Salvador, 2005. Vídeo-Documentário. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sa0HXc48ylE> acessado em set/2023.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na Anped. In: **Das pesquisas com crianças a complexidade da infância**. Altino José Martins Filho; Patricia Dias Prado (Orgs.) – Campina, SP: Autores Associados, 2011. p. 81-106.

MASSADAS, Paulo; PENIDO, Anna; SULLIVAN, Michael. Voar Voar. In: **Trilha sonora original, Super Xuxa Contra Baixo Astral**. Som Livre. 1989.LP. Faixa 6, lado A.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**. Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), PP. 12-32, 2017. Disponível em:

<https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>. Acesso em: 15 fev. 2025.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 34, n. 1, p. 287-324, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade **Ciência & Saúde Coletiva**, vol. 17, núm. 3, março, 2012, p. 621-626. Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva Rio de Janeiro, Brasil. ISSN: 1413-8123. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63023334009>

MONTE, Marisa. Gentileza. *In*: MONTE, M. **Memórias, Crônicas e Declarações de Amor** [S.l.]:Phonomotor Records, 2000. 1 CD. Faixa 10.

MONTENEGRO, Oswaldo. Estrelas. *In*: MONTENEGRO, O. **Estrelas**. 2021

MOREIRA, Moraes. Pirlimpimpim. *In*: **Pirlimpimpim**. Som Livre, 1982. VINIL. Faixa 2- Lado A.

MOSCA, Maristela. Currículo como jazz: pressupostos, perspectivas e fronteiras de/para uma jam session inclusiva e interdisciplinar. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 1, p. 1-8, 01 Jan-Abr. 2021. Trimentral.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf

NASCIMENTO, Milton; TISO, Wagner. Coração de estudante. *In*: **Ao vivo**. Gravado, 1983.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Políticas Públicas e Direitos das Crianças: uma reflexão a partir da perspectiva étnico-racial. **Revista Zero-A-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 290-307, jul-dez 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.et al. **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. 328 p.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989**. Disponível em:

https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf. Acesso em: 12 nov. 2024.

OSOWSKI, Cecília Irene. Cultura do silêncio. *In*: STRECK, Danilo R. *et al* (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 101-102.

PALMA, Míriam Stock. Representações das crianças sobre o brincar na escola. **Revista Portuguesa de Educação**, [S.L.], v. 30, n. 2, p. 203, 7 dez. 2017. University of Minho. <http://dx.doi.org/10.21814/rpe.8243>.

PASSEGGI, Maria Conceição. Nada para a criança, sem a criança. O reconhecimento de sua palavra para pesquisa (auto)biográfica. *In*: MIGNOT; Ana Chrystina; SAMPAIO; Carmen Sanches; PASSEGGI, Maria Conceição. **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba, PR: CRV, 2014, p. 134-148.

PERALES, José Luís Perales; POÇAS, Edgard Barbosa. O que cantam as crianças. *IN*: **A Turma do Balão Mágico**. Som Livre, 1986. VINIL. Faixa1-Lado B.

PEREIRA, Artur. Oriel; SANTIAGO, Flávio; SOUZA, Ellen Gonzaga de Lima. Ubuntu: acolhimento ancestral e inquietações feministas negras à educação de bebês e crianças pequenas em creches e pré-escolas. **Revista Teias**, v. 19, n. 53, p. 314- 329, jul. 2018.

PINAR, William Frederick. Currere: aquel primer año. **Investigación Cualitativa**, 2(1) pp. 55-65, 2017. Disponível em: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/59>.

PINAR, William. **Estudos Curriculares**: ensaios selecionados. São Paulo: Cortez, 2016.

QUINTANILHA, Marcelo. Nada de mais. *In*: QUINTANILHA, Marcelo. **Mosaico**. [S.L.]: Páginas do Mar, 2005. 1 CD. Faixa 9.

RAIC, Daniele Farias Freire; CARDOSO, Marilete Calegari; SOUZA, Josemary da Guarda de. O brincar livre em composições curriculares no ensino fundamental: perspectivando uma educação menor. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S.L.], n. 25, p. 121-139, 20 out. 2021. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Edições UESB. <http://dx.doi.org/10.22481/aprender.i25.8440>.

RIBEIRO, Bruna (org.). **Abordagens participativas na educação infantil**: saberes necessários para nos manter em voo. São Paulo: Passarinho, 2023. Ilustração: Flávia Carvalho.

RIBEIRO, Bruna. **Pedagogia das Miudezas**: saberes necessários a uma Pedagogia que escuta. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

RINALDI, Carlinda. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyns et al (org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. Cap. 13. p. 235-247. (Vol 2). Tradução Marcelo de Abreu Almeida.

RODARI, Gianni. O Homem de Orelhas Verdes. In: TONUCCI, F. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

RODRIGUES, Lupicínio. Felicidade. In: **Lupicínio Rodrigues** na interpretação de Caetano Veloso, Elis Regina, Gal costa, Gilberto Gil. Philips, 1974. VINIL. Faixa 4.

RUFINO, Luiz. **Ponta-cabeça**: educação, jogo de corpo e outras mandigas. Rio de Janeiro: Mórula, 2023.

RUFINO, Luiz. **Vence- demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

RUMFORD, James. **Escola de chuva**. São Paulo: Brinque-Book, 2012.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. **Currículo Vazado**. 2023. Notas de Aula

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. **Narrar-me**: composições em itinerâncias formativas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

SALVADOR. **Decreto nº 25.822 de 11 de fevereiro de 2015b**. Regulamenta a Lei Municipal nº 8651, de 03 de setembro de 2014, que institui o programa Primeiros Passos.

SALVADOR. **Lei nº 9.410, de 14 de dezembro de 2018a**. Institui o Projeto Pé na Escola, destinado ao atendimento de crianças na faixa etária de 6 (seis) meses a 5 (cinco) anos, e dá outras providências.

SALVADOR. **Decreto nº 30.734 de 19 de dezembro de 2018b**. Regulamenta a Lei Municipal nº 9.410, de 14 de dezembro de 2018, que institui o Projeto Pé na Escola, destinado ao atendimento de crianças na faixa etária de 6 meses a 5 anos e dá outras providências.

SALVADOR. **Portaria n.º 490/2014a**. Dispõe sobre o sistema de distribuição eletrônica de vagas/sorteio, Diário Oficial do Município, nº 6240 de 13-15 de dezembro de 2014, p12-14

SALVADOR. **Lei nº 8651, de 03 de setembro de 2014b**. Cria o Projeto Primeiro Passo, voltado às famílias não atendidas nas unidades de ensino da rede municipal ou conveniada, e dá outras providências. Salvador, 03 set. 2014. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/lei-ordinaria/2014/865/8651/leiordinaria-n-8651-2014-cria-o-projeto-primeiro->

[passo-voltado-as-familias-naoatendidas-nas-unidades-de-ensino-da-rede-municipal-ou-conveniada-e-da-outrasprovidencias](#). Acesso em: 13 dez. 2024.

SALVADOR. **Resolução CME nº 35 de 27/11/2014c**. Estabelece normas para funcionamento das instituições de ensino com oferta da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Salvador e dá outras providências.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular para Educação infantil em Salvador**. Secretaria Municipal de Educação, Salvador, 2015a.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador**. Secretaria Municipal de Educação, Salvador, 2016.

SANGALO, Ivete; CERQUEIRA, Neilton. Completo. *In: Multishow ao Vivo: Ivete no Maracanã*. Universal- Mercury, 2007. CD. Faixa 17.

SANTOS, Elisabete *et al.* (org.). **QUALISalvador: qualidade do ambiente urbano na cidade da Bahia**. 2. ed. Salvador: Edufba, 2022. Disponível em: https://www.academia.edu/51119280/QUALISalvador_qualidade_do_ambiente_urbano_na_cidade_da_Bahia. Acesso em: 31 jan. 2024.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. Planejamento narrativo na educação infantil. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. 33, p. 262–286, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n33p262-286. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12653>. Acesso em: 22 ago. 2023.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. **“Nós estamos falando! e vocês, estão nos escutando?” Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra**. Tese (Doutorado em Educação). UFBA, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/24562>. Acesso em 10 agosto de 2022.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. A escuta de docentes em pesquisas de Educação Infantil. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 23, n. 76, 2023. DOI: 10.7213/1981-416X.23.076.DS15. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/29784>. Acesso em: 16 ago. 2023.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. **Currículo Praticado com os bebês: professoras com a palavra**. São Paulo. Pimenta Cultural, 2024.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. Dilemas e desafios na pesquisa com crianças: narrativas de pesquisadoras brasileiras. **Revista Humanidades e Inovação. Infâncias e pesquisas: problematizações epistemológicas, metodológicas e éticas**. v. 7 n. 28 (2020). p. 218-235. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2138>. Acesso em 21 de outubro, 2024.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. **Escutar as crianças é um ato político pedagógico**. In: LEAL, Fernanda. A. L.; CAMPOS, Kátia P. B. (Org.). *O que as pesquisas com e sobre crianças nos dizem?* 1ª ed. Campina Grande: Eduepb, 2022, p. 73-94.

SANTOS, Marlene Oliveira dos; SANTOS, Rosilene Guimarães dos. Privatização da educação infantil: análise do Projeto pé na escola no município de Salvador-Bahia. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [S.L.], v. 17, n. 31, p. 139-157, 11 jul. 2023. Anima Educação. <http://dx.doi.org/10.59306/poiesis.v17e312023139-157>.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. In: SALMAZE, Maria Aparecida; ALMEIDA, Ordália Alves (Orgs.). **Primeira infância no século XXI**: direitos das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo. Campo Grande: Oeste, 2013. p. 131-148. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36769/1/Infancia%20contemporanea%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20LIVRO.pdf> . Acesso em: 15 jan. 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. Cap. 2. p. 25-49. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/66521> . Acesso em: 28 jan. 2025.

SARTORI Jerômimo. Educação Bancária/Educação Problematicadoras. In: STRECK, Danilo R, Danilo *et al* (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 134-136.

SAUL, Ana Maria. Currículo. In: STRECK, Danilo R *et al* (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 109-110.

SEIXAS, Raul. O carimbador Maluco. In: **Plunct, Plact, Zuum**. Som Livre, 1983. VINIL. Faixa 1

SÉRGIO (Feio); DENA. Versão de BARLOW, John; OVERSTREET, Paul; JUDD, Naomi. Vamos Construir. In: **Sábado à noite**. Sandy e Junior. Philips. 1992. LP. Faixa 1, Lado 2.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico (livro eletrônico)**, 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Gisele Rose da. **Azoilda Loretto Trindade**: o baobá dos valores civilizatórios afro-brasileiros. 1. ed. Rio de Janeiro: Metanoia, 2021.

SIQUELLI, Sônia Aparecida. Ética em pesquisa e a formação do pesquisador na área da Educação no interior de um grupo de estudos e pesquisas. **Horizontes**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. e023050, 2023. DOI: 10.24933/horizontes.v41i1.1656. Disponível em:

<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1656>. Acesso em: 31 out. 2024.

STACCIOLI, Gianfranco. Os traços invisíveis nos desenhos das crianças. *In*: GOBBI, M.A; PINAZZA, M. A (org.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014. Cap. 5. p. 95-126.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário de acolhimento na escola da infância**. Campinas: Autores Associados, 2013. Tradução Fernanda Ortale e Ilse Paschoal Moreira.

SULLIVAN, Michael; MASSADAS, Paulo. **Carrossel de Esperança**. *In*: Clube da Criança: RCA, 1984, VINIL. Faixa A2.

SULLIVAN, Michael; MASSADAS, Paulo; PENIDO, Anna. **Voar, Voar**. *In*: Trilha Sonora Original Super Xuxa contra Baixo Astral: Som Livre, 1989, VINIL. Faixa A6.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. *In*: **anais do I seminário nacional: currículo em movimento – perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file> Acesso em 25 de fev. 2025

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

TONUCCI, Francesco. **O quanto é grande uma criança pequena**. Roda de conversa. Centro Diocesano São João Paulo II, agosto de 2024. [Notas de estudo].

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem**: agora chega! Tradução de Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 2005

TOQUINHO, Antonio Pecci Filho; MORRA, Guido; MORAES, Vinicius; MUSHI. **Aquarela**. *In*: Aquarela: Ariola, 1983, VINIL. Faixa B1.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. *In*: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 11-15.

TRINDADE. Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. *In*: **Valores afro-brasileiros na educação**. Ministério da Educação, v. 22. 2005, p. 30-36.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA. **Proposta Curricular do PPGCLIP-MPED**. 2024a. Disponível em:

<http://www.ppgclip.faced.ufba.br/proposta-curricular>. 2024. Acesso em: 10 de fev. de 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA. **Critérios para elaboração do Projeto de Intervenção (PI) e da Produção Técnica-tecnológica (PTT)**.

2024b. Disponível em:

http://www.ppgclip.faced.ufba.br/sites/ppgclip.faced.ufba.br/files/orientacoes_p_i_ptt_mped_ufba_revisada_setembro_2024.pdf. Acesso em: 10 fev.2025.

VANDRÉ, Geraldo. Pra não dizer que não falei das flores. *In: **Prá não dizer que não falei das flores***. Som/Maior, 1968. VINIL. Single.

VILELA, Ana. Trem Bala. *In: **Single Ana Vilela***. Plataformas Digitais. Slap Música da Som Livre, 2017.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança**: na teoria de Piaget. 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: Oportunidades formativas na escola e fora dela. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017. 448 p. ISBN 978-85-7753-369-5.

WENCESALU, Flávia. Quem souber. *In: **Quem souber***. 2018. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/2AXPp11whNXdYoOpGbxDCB>

WENCESLAU, Flávia. Arvoredo. *In: **Dois Acordes vol. 1***. 2021. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/3dyCMiiz0utEsL21BpxuMH>

WENCESLAU, Flávia. Por uma folha. *In: **Por uma folha***. 2017. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/album/07AbCqVWgKQMxSiJS6azmD>

WENCESLAU, Flávia. Quanto mais. *In: **Quanto mais***. 2024. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-t/track/099e55DAaBGz7v5nCNRXtU?autoplay=true>

WENCESLAU, Flávia. Se eu puder voar. *In: **Saia de retalhos***. 2010. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/7G4JpxdbZyXuJZYUnAm1a5>

WHIPLASH. **Raul Seixas**: por trás da letra de “Carimbador Maluco”. 2000. Disponível em: <https://whiplash.net/materias/curiosidades/064509-raulseixas.html>. Acesso em: 21 out. 2023.

WIKIMEDIA Commons. **Figura 1**. 2007. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Salvador_1_detalhe_Barra_Porto_Faro_l.png?uselang=pt-br . Acesso em: 01 fev. 2024.

XAVIER, Marcelo. **Se criança governasse o mundo...** 7ed. São Paulo: Formato, 2009.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. Tradução: Beatriz Affonso Neves.

APÊNDICE A – PRODUÇÃO TÉCNICA -TECNOLÓGICA



Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação Currículo,
Linguagens e Inovações Pedagógicas
Mestrado Profissional em Educação



MAIZA MACIEL CHAVES

PRODUÇÃO TÉCNICA-TECNOLÓGICA

PROJETO FALAAA CRIANÇA!: UMA PROPOSTA DE CONTEXTOS INVESTIGATIVOS COM/PARA CRIANÇAS

Salvador
2025



MAIZA MACIEL CHAVES - orientanda
MARLENE OLIVEIRA DOS SANTOS - orientadora

PROJETO FALAAA CRIANÇA!
Uma proposta de contextos investigativos com/para crianças

Produção Técnica-Tecnológica apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas do curso de Mestrado Profissional em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Marlene Oliveira dos Santos

Linha de Pesquisa: Currículo, Ensino e Formação de Profissionais da Educação

PROJETO: FALAAA CRIANÇA! UMA PROPOSTA DE CONTEXTOS INVESTIGATIVOS COM/PARA CRIANÇAS

1 APRESENTAÇÃO

O Projeto FALAAA CRIANÇA! surge como uma Produção Técnica-Tecnológica (PTT) resultante de uma pesquisa-interventiva vinculada ao Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP), curso de Mestrado Profissional em Educação (MPED), da Universidade Federal da Bahia (UFBA) Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI).

Alinhada teórica e metodologicamente ao Projeto de Intervenção (PI) nomeado *A escuta de crianças e seus possíveis ecos na proposta pedagógica e curricular da Educação Infantil de uma instituição pública de Salvador - Ba*, a proposta surge de um desejo evidenciado a partir da intersecção entre as minhas experiências¹ no cotidiano da prática como professora de Educação Infantil, os estudos e as incursões na Universidade e o desejo em contribuir com a bela história de luta, transgressão e resistência da comunidade onde está situada a instituição campo da pesquisa.

Por acreditar e defender que escutar as crianças, além de ser um direito fundamental, é um ato político-pedagógico essencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, esta PTT resulta de uma investigação que buscou escutar as crianças para compreender suas percepções sobre a escola e a escuta nesse espaço. A intenção é transformar essas percepções em possíveis premissas para compor a proposta pedagógica e curricular da instituição de Educação Infantil que frequentam.

Os dados produzidos ao longo da investigação revelaram importantes percepções das crianças sobre o espaço escolar e evidenciaram, também, seus desejos, interesses e curiosidades em desvendar o mundo que as cerca. As crianças demonstraram enorme desejo de viver, explorar e construir novas aprendizagens a partir de experiências contextualizadas e significativas, enfatizando a riqueza e a importância de escutá-las.

¹ As partes que se referem às experiências pessoais da pesquisadora estão grafadas em primeira pessoa.

Assim, a partir de uma escuta sensível, política e pedagógica diante das falas das crianças, e do desejo de investigar com elas assuntos diversos, para além dos *muros* da escola, surgiu esta proposta de Produção Técnica-Tecnológica em formato de projeto de extensão, alinhando Educação Básica, Universidade e comunidade.

Dessa forma, este projeto de intervenção, além de fazer ecoar as vozes das crianças no documento-guia da instituição de Educação Infantil que frequentam, conforme solicitação feita pela comunidade escolar, tem como PTT a proposição de um projeto de extensão. O projeto que pretende, a partir das vozes das crianças, construir *contextos investigativos* para promover a participação ativa das crianças, valorizando suas vozes e a construção coletiva do conhecimento, em uma relação dialógica.

Esta Produção Técnica-Tecnológica, para além dos espaços escolares, terá conexão com os movimentos sociais do bairro, que buscam oferecer novas oportunidades para crianças e jovens, contribuindo para sua formação social e acadêmica, acreditando que a educação pode ser um instrumento de transformação social, rompendo ciclos de injustiça e falta de acesso na busca por construir um futuro mais justo e igualitário para todos.

Na sequência apresentamos, de forma mais detalhada, a ideia do projeto, a inspiração, o percurso até chegar a esta proposta, sua relevância, parcerias, objetivos, além de um breve esboço.

2 “QUEM SABE FAZ A HORA, NÃO ESPERA ACONTECER [...]” - CONHECER, SENTIR, PENSAR E INTERVIR

Pela marca que nos deixa a ausência de som
 Que emana das estrelas
 Pela falta que nos faz
 A nossa própria luz a nos orientar
 Doido corpo que se move
 É a solidão nos bares que a gente frequenta
 Pela mágica de um dia
 Que independeria da gente pensar
 Não me fale do seu medo
 Eu conheço inteira a sua fantasia
 E é como se fosse pouca
 E a tua alegria não fosse bastar
 Quando eu não estiver por perto
 Canta aquela música que a gente ria
 É tudo o que eu cantaria
 Quando eu for embora, você cantará

(Oswaldo Montenegro, 2021).

Sendo uma pesquisa que versou sobre as vozes infantis, a relevância e a importância da escuta, não por acaso esta seção se abre com a música *Estrelas*, composta por Oswaldo Montenegro (2021). É uma composição capaz de provocar reflexões sobre escuta e silenciamentos, fazendo pensar sobre as vozes das crianças na diversidade de contextos e de realidades socioculturais. A música também apresenta uma perspectiva geracional, conduzindo a pensar nos processos históricos de silenciamentos e o que as gerações anteriores fizeram, podem fazer, estão fazendo ou farão para que as marcas desses silenciamentos sejam rompidas, e as vozes infantis possam ecoar rumo à transformação social e à libertação tão desejada e versada por Paulo Freire. Essas são ponderações que versam sobre criar estratégias, possibilidades, oportunidades e resistir. São reflexões que têm, como principal fonte de inspiração, as crianças e a potência de suas vozes, assim como todos aqueles que demonstram coragem em transgredir, apresentando novas perspectivas e rompendo com os padrões impostos.

Ciente de que a proposta do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP), no seu curso de Mestrado Profissional em Educação (MPED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Faculdade de Educação (FACED), prevê uma pesquisa com finalidade interventiva, formular uma ação com essa natureza, articulada com a problemática do processo investigativo, é uma etapa do percurso formativo, necessária para a conclusão do curso.

Então, diante do exposto, as propostas interventivas aqui apresentadas foram pensadas a partir de uma intersecção entre o contexto sociocultural do campo da pesquisa, o diálogo com a comunidade, as experiências vivenciadas na universidade, os momentos de encontro com as crianças e os dados produzidos em conjunto com as experiências profissionais e os desejos da pesquisadora, professora da Educação Infantil. Nesses termos, portanto, é importante compreender de que lugar estamos falando.

2.1 O CONTEXTO SOCIAL, O CAMPO DA PESQUISA E A PROPOSTA INTERVENTIVA

A presente pesquisa, intitulada *A escuta de crianças e seus possíveis ecos na proposta pedagógica e curricular da Educação Infantil de uma instituição pública de*

Salvador - BA, foi realizada com crianças que frequentavam turmas de pré-escola em um Centro Municipal de Educação Infantil, no bairro do Alto das Pombas, em Salvador - Ba. A investigação buscou escutar crianças para compreender suas percepções sobre a escola e a escuta nesse ambiente, analisando como suas vozes podem produzir repercussões na proposta pedagógica e curricular de uma instituição pública de Educação infantil do referido bairro.

Sendo o Alto das Pombas um bairro popular, central da cidade de Salvador e reconhecido pela luta dos movimentos sociais na busca por melhores condições de vida para seus moradores, ele carrega, em sua existência, batalhas contra as marcas históricas do racismo estrutural e suas consequências. Nesse sentido, vem construindo uma história de luta, resistência e transgressão às realidades que uma sociedade racista, capitalista, classista e excludente tenta impor.

Nessa perspectiva, no bairro, há grande preocupação com a qualidade da educação pública ofertada. Esse assunto faz parte da pauta constante das lutas sociais de grupos e movimentos sociais da comunidade, que reivindicam a garantia do acesso, da permanência das crianças na escola, de ambientes seguros, dialógicos e com propostas pedagógicas e curriculares que priorizem uma educação democrática, antirracista e comprometida com a formação integral das crianças. É importante explicitar essa realidade, pois ela incide diretamente na proposta interventiva, ora apresentada.

Nesse contexto, a canção *Estrelas*, de Oswaldo Montenegro (2021), apresentada no início desta seção, convida a pensar no trabalho desenvolvido pelo o Grupo de Mulheres do Alto das Pombas (GRUMAP), que ao longo de seus 43 anos de resistência, luta e transgressão, através da força das mulheres, do comunitarismo e de toda a ancestralidade, vem construindo uma história de combate incessante contra as marcas do silêncio e das injustiças, acreditando em uma luz própria, capaz de orientar sonhos e alcançar conquistas para a população.

Nesse sentido, as crianças e os jovens da comunidade estão sempre presentes em projetos desenvolvidos pelo Grupo de mulheres e seus parceiros. Essa tem sido uma estratégia de cuidar, zelar e oportunizar, às próximas gerações, vivências ricas e significativas, capazes de contribuir com a formação crítica, acadêmica e consciente

deles enquanto cidadãos, ressaltando o amor à educação, por reparação e pelo bem viver,² pauta que tem sido abordada de forma específica pelo GRUMAP desde 2022.

Diante do apresentado e refletindo sobre o objeto desta investigação, que possui caráter interventivo, conforme os princípios do projeto pedagógico do MPED-UFBA, qual seria a proposta interventiva pensada ao fim de uma pesquisa que buscou escutar crianças da Educação Infantil para compreender suas percepções sobre o espaço escolar que frequentam, pensando sobre possíveis repercussões de suas vozes na proposta pedagógica e curricular?

Conforme mencionado anteriormente, na jornada pedagógica realizada em fevereiro de 2023, ficou evidenciada, pela equipe escolar, a necessidade e a urgência de atualizar a Proposta Pedagógica e curricular, que na Rede Municipal de Salvador costuma ser nomeada Projeto Político Pedagógico (PPP), nesse processo, compor diretrizes que realmente representem as concepções que guiam o trabalho que a instituição vem desenvolvendo, valorizando a coletividade, a gestão democrática e as ações participativas de todos os envolvidos, com criticidade, respeito e empatia.

Nesse sentido, como a investigação escutou crianças no que se refere ao espaço escolar, os dados evidenciados no Trabalho de Conclusão de Curso (na modalidade Projeto de Intervenção) são de grande relevância para a construção coletiva de diretrizes capazes de evidenciar as vozes das crianças no referido documento. Sendo assim, a proposta é agendar uma *ciranda*³ (roda de conversa) junto à comunidade escolar para conversar sobre os resultados da pesquisa, e neste encontro, entregar uma cópia do Trabalho de Conclusão de Curso. Esse ato se caracterizará em uma importante ação interventiva da pesquisa para a instituição, que se encontra em processo de atualização de sua proposta pedagógica e curricular. Esse foi um desejo explicitado pela comunidade escolar durante a jornada pedagógica de 2023.

Apresentar os resultados da pesquisa à comunidade escolar em uma ciranda não contempla o desejo da pesquisadora de uma realizar uma ação de natureza interventiva que se estenda para além dos muros do CMEI. A pesquisadora atua

² No ano de 2022, o GRUMAP escolheu como tema para suas ações a seguinte frase: *Declare amor à Educação pelo bem viver*. Desde então, de forma coletiva, vem refletindo sobre a educação no bairro e desenvolvendo ações com a finalidade de pensar escolas com projetos libertadores, antirracistas, democráticos e inclusivos para que as escolas se constituam em espaços de bem viver.

³O termo *ciranda*, aqui, faz referência às rodas de conversa que, no curso da investigação, ganharam esse nome.

profissionalmente na instituição em que a investigação foi realizada, já há 21 anos, e cotidianamente vê e frequentemente participa das lutas enfrentadas pela comunidade, e de forma mais específica, pelas mulheres negras, as matriarcas do bairro. Elas, além da educação escolar que as crianças acessam no CMEI supracitado, colaboram com a formação das crianças e jovens. A importância do trabalho que o GRUMAP desenvolve é reconhecida pela pesquisadora, que se coloca sempre a pensar em sua responsabilidade na formação dessas crianças para que elas possam, um dia, assumir esse lugar, dando continuidade à militância empreendida pelas mais velhas e fazendo valer os versos da música de Oswaldo (Montenegro, 2021): *“Quando eu não estiver por perto, canta aquela música que a gente ria, é tudo que eu cantaria, quando eu for embora você cantará”*.

Assim, diante do exposto, além de apresentar os dados produzidos na pesquisa para que a instituição de Educação Infantil possa fazer a atualização da proposta pedagógica e curricular do CMEI, propõe-se, como produção técnica-tecnológica, a construção e a realização de um projeto de extensão que aproxime a universidade e as crianças do CMEI e do bairro onde a pesquisa foi realizada. O que as crianças disseram sobre a escola e sobre ser escutada nesse espaço produz ecos que extrapolam a proposta pedagógica e curricular e os muros da instituição. O eco das vozes das crianças precisa chegar em espaços e instâncias da sociedade, conforme se apresenta a seguir.

2.2 VOZES QUE INSPIRAM UMA PRODUÇÃO TÉCNICA-TECNOLÓGICA

A proposta de desenvolver um projeto de extensão a partir da pesquisa realizada no âmbito do curso do mestrado ocorreu a partir do entrelaçar de inspirações. Tais inspirações tem relação com a escuta das crianças na pesquisa, as ações realizadas pelo Grupo de Mulheres do Alto das Pombas (GRUMAP), as incursões vivenciadas pela pesquisadora no âmbito da universidade, diante dos estudos, da pesquisa e das atividades realizadas junto ao grupo de pesquisa GEPEICI, além de suas experiências e vivências junto às crianças enquanto pessoa/professora/pesquisadora, que percebe e defende a urgência e a importância em escutá-las.

A atuação do GRUMAP é inspiradora, diante da urgência em resistir e combater as desigualdades históricas que afligem a comunidade. Nesse sentido, com

críticidade, consciência política e autonomia, ao longo de sua trajetória, o grupo tem sido resistência, transgredido a realidade instituída, realizando projetos/ações no sentido de proteger e empoderar crianças e jovens, oferecendo-lhes um espaço coletivo, cooperativo, seguro e acolhedor para o desenvolvimento de suas potencialidades. Assim, através de projetos diversos e inovadores, o GRUMAP, com a colaboração de parceiros, busca romper com o ciclo de opressão e silenciamento, proporcionando experiências inspiradoras que estimulem a construção de um futuro mais justo e igualitário, o que é inspirador.

Diante da problemática da pesquisa, a Universidade é uma fonte de inspiração, de oportunidades e de descobertas que fizeram e fazem refletir sobre a escuta de crianças e as interfaces que o ato de escutar envolve, no que tange ao currículo, às linguagens, às inovações, aos direitos e às disputas presentes nas diferentes políticas que dizem respeito às crianças.

Ao experienciar a proposta dinâmica e inovadora do PPGCLIP-MPED -UFBA, as vivências do GEPEICI, a pesquisadora acessou conhecimentos através de diversas linguagens que ampliaram sua visão e perspectivas, evidenciando a importância de fortalecer o vínculo entre a universidade e a Educação Básica, rumo a um processo capaz de formar e transformar. Afinal, como cita Sá (2024, p. 52):

A formação, processo que nos constitui, pode ser vista como o próprio movimento de ser no mundo. Um mundo de possibilidades [...], de referências, todas elas atuando como possibilidades de atualização e com isso, de constituição de experiências formativas.

Refletindo sobre a universidade como fonte de inspiração, também se destacam os momentos vivenciados junto ao grupo de pesquisa, pois ao longo dos últimos sete anos, esse espaço da universidade tem contribuído muito para o processo de formação da pesquisadora, de maneira contextualizada e significativa. Através de momentos de estudos e trocas, e a participação em eventos acadêmicos (instalações, palestras, seminários, simpósios, congressos etc.), assim como em projetos de pesquisa e extensão envolvendo as infâncias, formação de professores e a prática pedagógica, o ambiente do grupo de pesquisa vem potencializando a prática da pesquisadora, motivando-a a percorrer caminhos que vão muito além dos percursos instituídos, sendo, portanto, uma importante fonte de inspiração.

Já as crianças são as maiores inspirações para a proposta de um projeto de extensão como Produção Técnica-Tecnológica. O desejo de desenvolver um projeto

em que as vozes infantis sejam o fio condutor da proposta tem relação direta com o que a pesquisadora vem experienciando junto a elas.

Nas vivências junto às crianças, a pesquisadora tem sempre observado e se encantado com a ânsia que elas têm em entender, aprender, investigar, experienciar e descobrir. Estão sempre procurando compreender tudo que as cerca, e nesse sentido, criam hipóteses, opiniões e argumentos que só acessamos, de fato, quando paramos para escutá-las.

Atrelando essa visão às realidades das escolas brasileiras, sobretudo as públicas na sociedade ocidental, adultocêntrica e eurocentrada, a pesquisadora sempre pensa o lugar dessas curiosidades em nossa cultura e nas instituições de educação, diante dos currículos prescritivos, transmissivos, padronizados etc. Essas curiosidades resistem? O que tem sido feito com elas? Elas são usadas como fonte de inspiração na prática pedagógica no cotidiano com as crianças?

Esses são pensamentos inspiradores para a prática profissional da pesquisadora e para o projeto ora proposto. As crianças, cotidianamente e ao longo do processo investigativo, quando narram sobre o que gostariam de aprender, surpreendem com curiosidades como: *“Eu gostaria de saber quanto as nuvens pesam”* (N, 7 anos); *“Eu tenho uma pergunta, para onde vão as estrelas quando fica de dia?”* (N, 4 anos); *“Por que as casas caem quando chove muito?”* (E, 4 anos); *“Por que tem gente que tem muito dinheiro e tem gente que mora embaixo da ponte e nem tem o que comer?”* (D, 5 anos); *“Eu queria saber como as pessoas vão para o céu”* (Thor, 5 anos); *“O que faz um carro andar bem rápido?”* (Leonardo, 5 anos)⁴.

Foi assim, diante de tantas inspirações, que surgiu a ideia de propor um projeto de extensão como Proposta Técnica-Tecnológica (PTT) resultante da pesquisa realizada, ideia que se apresenta a seguir.

⁴ As crianças referidas apenas por iniciais não são participantes da pesquisa, mas fizeram parte do cotidiano da professora pesquisadora.

2.3 PROJETO *FALAAA CRIANÇA!* – UMA PROPOSTA DE CONTEXTOS INVESTIGATIVOS⁵ COM/PARA CRIANÇAS

O projeto de extensão nomeado *FALAAA CRIANÇA!* é uma proposta de Produção Técnica-Tecnológica (PTT) resultante da pesquisa intitulada *A escuta de crianças e seus possíveis ecos na proposta pedagógica e curricular da Educação Infantil de uma instituição pública de Salvador- Ba*, realizada entre os anos de 2022 e 2024, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI-UFBA) e ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia (MPED-UFBA).

A proposta pretende desenvolver um projeto de extensão em parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias, o Mestrado Profissional em Educação, as instituições de Educação Infantil/Anos iniciais do Ensino Fundamental e o Grupo de Mulheres do Alto das Pombas, com foco em contextos investigativos a partir da escuta de crianças, entrelaçando comunidade, crianças/Educação Básica e Universidade em uma tríade capaz de envolver pesquisa, ensino e extensão, conforme a imagem a seguir permite visualizar.

Figura 1- Projeto de Extensão *FALAAA CRIANÇA!* - O percurso para chegar à proposta



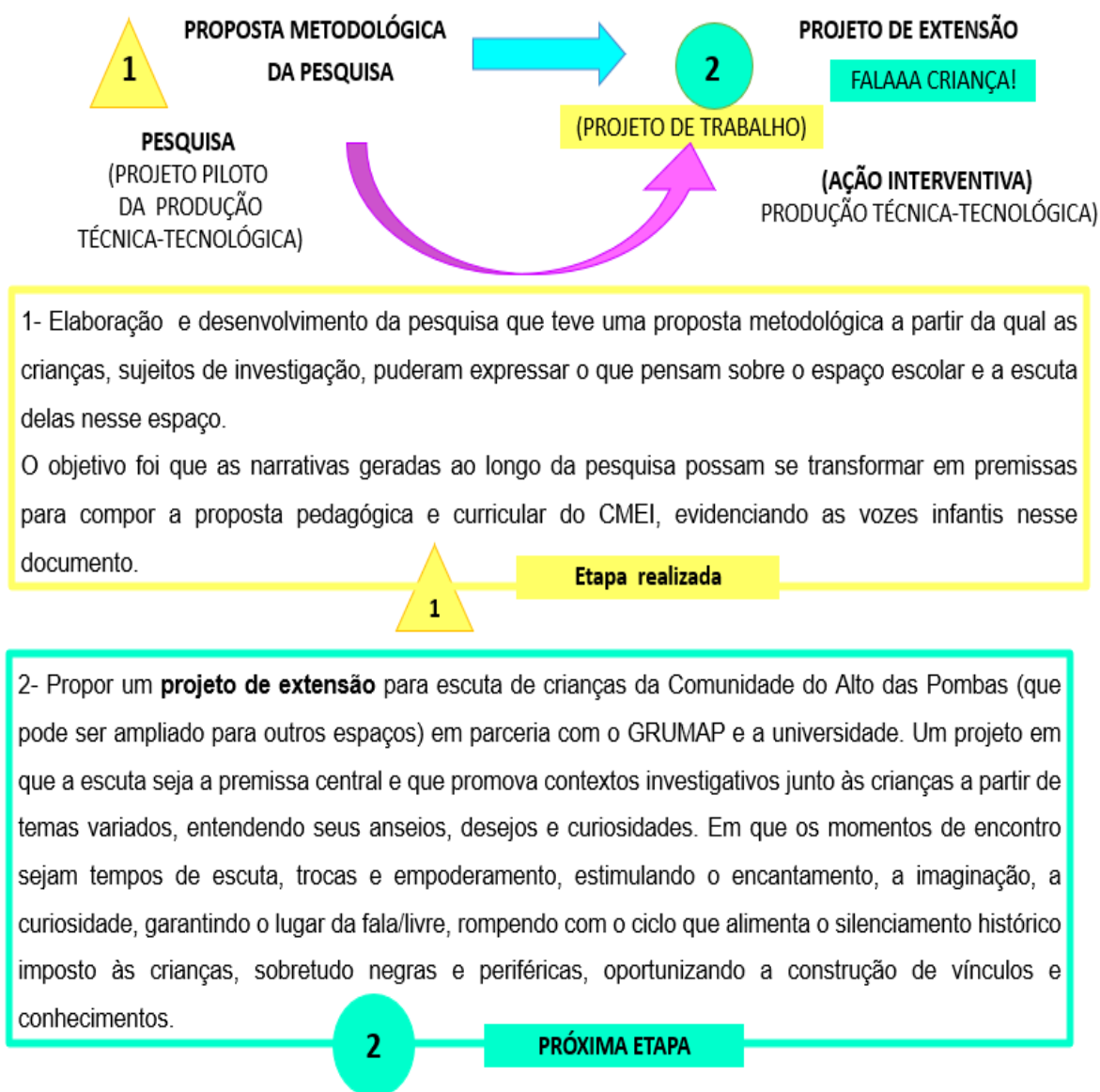
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A ideia do projeto *FALAAA CRIANÇA!* consiste em, a partir da escuta e dos interesses de crianças, realizar investigações através de múltiplas linguagens e diferentes dispositivos metodológicos. Uma proposta que foi iniciada com a realização

⁵ O conceito de contextos investigativos que abordamos nessa PTT se inspira nos estudos de Stela Barbieri. A autora afirma que esses “são ambientes onde a vida acontece. Lugares em movimento, em ebulição, com temporalidades diversas. São espaços onde as preposições que fazemos convidam as pessoas para a investigação” (Barbieri, 2021, p. 26).

da pesquisa que, com afeto, compromisso ético, respeito e muita escuta, construiu um percurso metodológico capaz de produzir os dados da pesquisa e preparar um projeto de extensão, entrelaçando a proposta metodológica realizada na pesquisa e a ação interventiva, como revela a figura a seguir.

Figura 2 - Caminho do projeto de pesquisa à produção técnica-tecnológica



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

2.3.1 FALAAA CRIANÇA! Uma proposta interventiva em forma de projeto de extensão

Cotidianamente, as crianças são capazes de nos surpreender com seus pensamentos, ideias, resoluções, sentimentos, hipóteses, dúvidas, curiosidades, opiniões etc., mesmo diante de uma sociedade que tenta insistentemente silenciá-las. A ânsia que têm em serem escutadas e em desvendar o mundo, por vezes parece soar como transgressões. Essas transgressões, como insurgências, fazem-nas resistir, tornando possível a existência delas em essência.

No livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*, a autora Bell Hooks (2017, p. 83) traz na uma citação de Terry Eagleton que parece traduzir essa essência *transgressora* infantil:

As crianças são os melhores teóricos, pois não receberam a educação que nos leva a aceitar nossas práticas sociais rotineiras como “naturais” e, por isso, insistem em fazer as perguntas mais constrangedoramente gerais e universais, encarando-as com um maravilhamento que nós adultos, há muito esquecemos.

Nessas linhas, esta proposta de Produção Técnica-tecnológica, em esboço de projeto de extensão, tem como principais princípios a escuta, a brincadeira e a participação. A escuta compreendida como ato político-pedagógico (Freire, 2022; Santos, 2022) e como forma de participação, à medida que a proposta consiste em criar contextos investigativos a partir dos dizeres, querereres, pensares e sentires infantis. Nesse sentido, a escuta deve ser prática contínua, indispensável para transformar as “vozes” infantis em “[...] fontes essenciais e inspiradoras[...]” (Santos, 2022, p. 75) para a efetivação do projeto.

Já a participação, além de ter relação com a escuta, é um dos princípios fundantes do projeto por ser direito das crianças (ONU, 1989) e porque acreditamos em uma imagem de criança construtora de cultura (Corsaro, 2011), ativa, reflexiva, curiosa e exploradora, capaz de opinar e coconstruir propostas sobre assuntos que lhes dizem respeito.

A brincadeira, por sua vez, é princípio por ser uma linguagem primordial da infância, pois através dela as crianças expressam sentimentos, exploram o mundo, constroem significados e interagem com o outro, comunicando-se com liberdade e autonomia.

A ideia de vivenciar contextos investigativos com as crianças em um projeto de extensão tem relação com as narrativas das crianças ao longo do percurso da pesquisa, mas sobretudo com as experiências que a pesquisadora compartilha com elas enquanto professora/pesquisadora de Educação Infantil, que *investiga* e dialoga com a própria prática, e que não só acredita, mas defende o pressuposto de que as crianças “[...] têm o direito de serem escutadas e terem seus interesses acolhidos e traduzidos em proposições de situações investigativas [...]” (Santos, 2021, p. 268).

Uma escuta que reverbera participação e que é, portanto, democrática, respeitosa, capaz de inspirar, acolher e mover, sendo referência positiva na relação de quem se expressa e quem escuta o que acontece, quando ambos “[...] se sentem satisfeitos por estarem juntos e compartilhando aprendizagens, olhares, dúvidas, afetos, curiosidades, descobertas [...]” (Santos, 2022, p. 76). Esses são dizeres que parecem traduzir o **objetivo geral** do projeto *FALAA CRIANÇA!*, que planeja promover a escuta e a participação de crianças criando espaços de expressão para seus desejos, anseios, curiosidades e sentimentos. Assim, a partir dessas manifestações, desenvolver com elas contextos investigativos lúdicos e dialógicos, que estimulem a convivência coletiva, experiências contextualizadas, construção de conhecimento e empoderamento individual e coletivo.

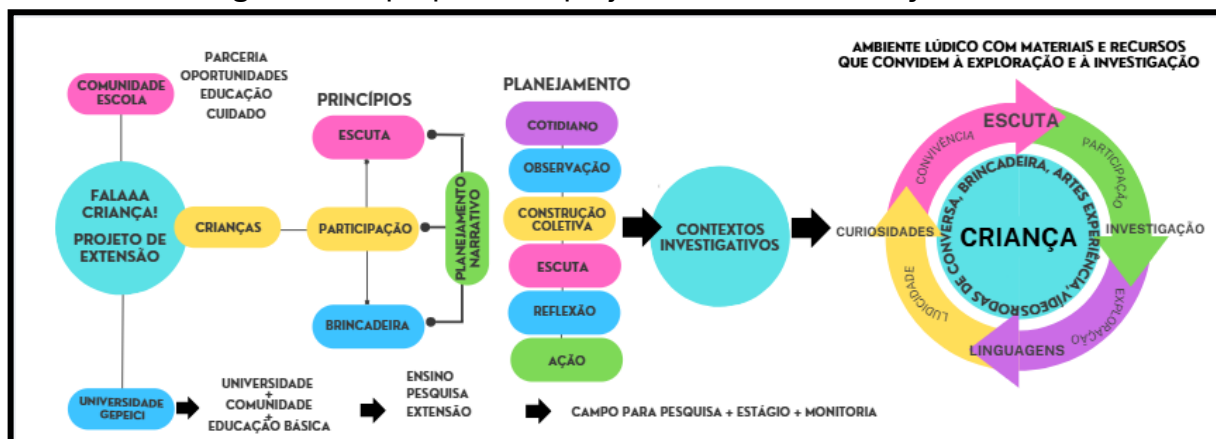
Para esse propósito pretende-se, em um ambiente acolhedor, afetuoso e seguro:

- a) Incentivar que as crianças se expressem livremente através de diversas linguagens (oral, corporal, artística, etc.);
- b) Oportunizar momentos de convivência entre as crianças, incentivando a livre expressão, o respeito, o afeto, a cooperação, a troca de ideias e a construção de conhecimentos;
- c) Propor atividades/experiências que estimulem a curiosidade, a exploração e as descobertas;
- d) Identificar os temas de interesse das crianças a partir de suas falas, desenhos, brincadeiras e outras manifestações para planejar, junto com elas, contextos investigativos sobre as temáticas que emergirem; e

- e) Incentivar a curiosidade, a exploração, a construção de conhecimentos, a expressão de opiniões e o pensamento crítico sobre os temas investigados e/ou que emergirem nos encontros, incentivando a participação e a autonomia das crianças.

2.3.2 FALAAA CRIANÇA! - O desenho da proposta

Figura 3 - A proposta do projeto FALAAA CRIANÇA!



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Como já explicitado, o projeto nasce de uma tríade que envolve comunidade, Educação Básica e universidade, sendo as crianças o foco principal. Seguindo os princípios da escuta, da participação e da brincadeira, os temas a serem investigados nos contextos serão decididos coletivamente com as crianças. Com a temática definida, serão pensadas atividades diversificadas, envolvendo múltiplas linguagens para que as crianças e os adultos, em um ambiente lúdico e acolhedor, dialoguem, investiguem, explorem e façam novas descobertas.

A ideia é iniciar os encontros ouvindo as crianças sobre seus desejos, curiosidades e pretensões para, em conjunto com elas, decidir sobre qual será o tema do contexto investigativo. Vale ressaltar que o tema a ser investigado também pode surgir a partir de sugestões de adultos, sendo indispensável ter a anuência das crianças.

Dessa forma, espera-se que sejam evidenciadas temáticas presentes na riqueza diversa do imaginário infantil, como também temas presentes no contexto social, trazendo questões relacionadas a demandas políticas, sociais, econômicas, ecológicas etc.

Questões capazes de provocar discussões que levem as crianças a refletirem, evidenciando seus pontos de vista sobre os assuntos abordados em uma dinâmica dialógica, respeitosa e que ecoe as possibilidades narrativas através das mais diversas linguagens, transformando os momentos de encontro em momentos de escuta, trocas e empoderamento, em que o lugar da fala seja estimulado e garantido, rompendo com o ciclo que alimenta o silenciamento histórico imposto às crianças, sobretudo negras e periféricas.

É importante salientar que essa é uma proposta inicial, que começou a ser pensada frente ao espaço e tempo coletivo, mas que o projeto irá se constituindo ao longo do percurso, em um fazer coletivo e dinâmico, como nos planejamentos narrativos que se caracterizam como fluxo contínuo, que se faz vivo, dinâmico e que necessita sempre ser revisitado e nutrido (Santos, 2021).

Assim, a seguir, apresenta-se um breve esboço da estrutura planejada para o funcionamento, abordando público-alvo, locais e dinâmica dos encontros, os parceiros e alguns desafios previstos.

2.3.3 FALAAA CRIANÇA! - Um breve esboço da estrutura planejada

a) Sobre as crianças participantes

Pretende-se desenvolver o projeto com crianças moradoras do Alto das Pombas e arredores, preferencialmente matriculadas nas escolas públicas da região e que tenham entre 5 e 8 anos de idade. O grupo terá, inicialmente, até 8 crianças, podendo ser ampliado, caso seja possível, de acordo com a infraestrutura do espaço, a presença de voluntários/colaboradores, alimentação/ etc. Os critérios para a seleção das crianças ainda serão definidos junto ao GRUMAP, ao GEPEICI e às instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental do bairro.

b) Sobre a frequência, local e duração dos encontros

A proposta inicial é realizar encontros quinzenais, na sede do Grupo de Mulheres do Alto das Pombas ou na FACED (pátios, sala do Grupo de pesquisa GEPEICI etc.), podendo acontecer, ainda, em outros espaços da cidade que comportem as atividades planejadas e/ou que envolvam atividades culturais que sejam relevantes para as crianças, dependendo da infraestrutura de transporte, acompanhantes, etc.

Os encontros deverão acontecer nas sextas-feiras (dia que a pesquisadora tem disponibilidade) no turno da manhã, no período entre 8:30 e 11:00, com intervalo para lanche.

c) A dinâmica dos encontros

A dinâmica dos encontros será variada. Diante da proposta do projeto, a intenção é em um ambiente lúdico, criar estratégias diversificadas que estimulem a interação e a expressão a partir de diversas linguagens. Nesse sentido, a roda de conversa será o principal dispositivo, visto que ela favorece o espaço dialógico, aproxima as pessoas, possibilita novas percepções, e nessa lógica, contribui bastante com a construção e ampliação da capacidade argumentativa. Diante da proposta do projeto, o uso de uma metodologia participativa que valorize as mais diversas formas de expressão é condição indispensável, e nessa ordem, em conjunto com as rodas de conversa, faremos uso de jogos, brincadeiras, oficinas de arte, contação de histórias, etc., Todos os momentos vivenciados no projeto serão registrados e documentados, utilizando fotos, vídeos, desenhos, relatos e anotações para produzir um relatório documental sobre o projeto, como uma espécie de portfólio.

d) A Universidade como parceira

A universidade já é parceira do projeto por ser uma Produção Técnica-Tecnológica pensada a partir de uma pesquisa interventiva realizada no âmbito do mestrado profissional, mas também pela relação que o projeto estabelece com o Grupo de Pesquisa GEPEICI.

Ao longo dos últimos anos, a escuta tem sido um dos temas centrais de estudo do grupo que, então, desenvolveu um projeto de extensão voltado para a escuta de profissionais da Educação Infantil, chamado *Projeto Escuta Formação Continuada de Profissionais de Educação Infantil*.

Com foco na formação de profissionais da Educação Infantil, a partir da escuta, o referido projeto, de forma itinerante, percorreu instituições de Educação Infantil em Salvador e municípios vizinhos, ocupou cinemas e museus, e através de rodas de conversa, ouviu os educadores. Desses diálogos, perguntas surgiram, evidenciando uma diversidade de temas que, posteriormente, ecoaram em encontros formativos.

As experiências vivenciadas nos encontros do referido projeto foram ricas e serviram de inspiração para pensar o *Projeto FALAAA CRIANÇA!*, que segue na

valorização da escuta como processo formativo e que será um dos eixos Projeto Escuta, agora voltado para crianças.

O *Projeto FALAAA CRIANÇA!* poderá se transformar em um importante e interessante espaço para monitoria, estágio e pesquisa, contribuindo com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que segundo o artigo 207 da Constituição Federal de 1988, as universidades devem cumprir (Brasil, 1988).

e) Possíveis Parceiros

Por se tratar de um projeto que não dispõe de verbas para a sua execução, a busca por parceiros que contribuam para a realização das atividades propostas será um movimento constante para que o projeto se efetive com a qualidade desejada. Nesse sentido, faz-se necessário buscar parcerias que envolvam instituições educacionais, como escolas públicas e privadas, Secretaria Municipal de Educação, Instituto Steve Biko, mas também pessoas da sociedade civil que queiram apoiar o projeto, contribuindo com doações que podem ser relacionadas a materialidades (materiais, alimentos, etc.), tempo e saberes capazes de contribuir com o desenvolvimento dos contextos investigativos.

f) Desafios previstos

Nessa parte, quando o projeto ainda é uma proposta, busca-se refletir sobre possíveis desafios para pensar em estratégias para resolvê-los. Há consciência de que, além dos desafios aqui apresentados, outros podem surgir, e nesse sentido, serão pautas de discussão coletiva na busca por estratégias de enfrentamento e resoluções.

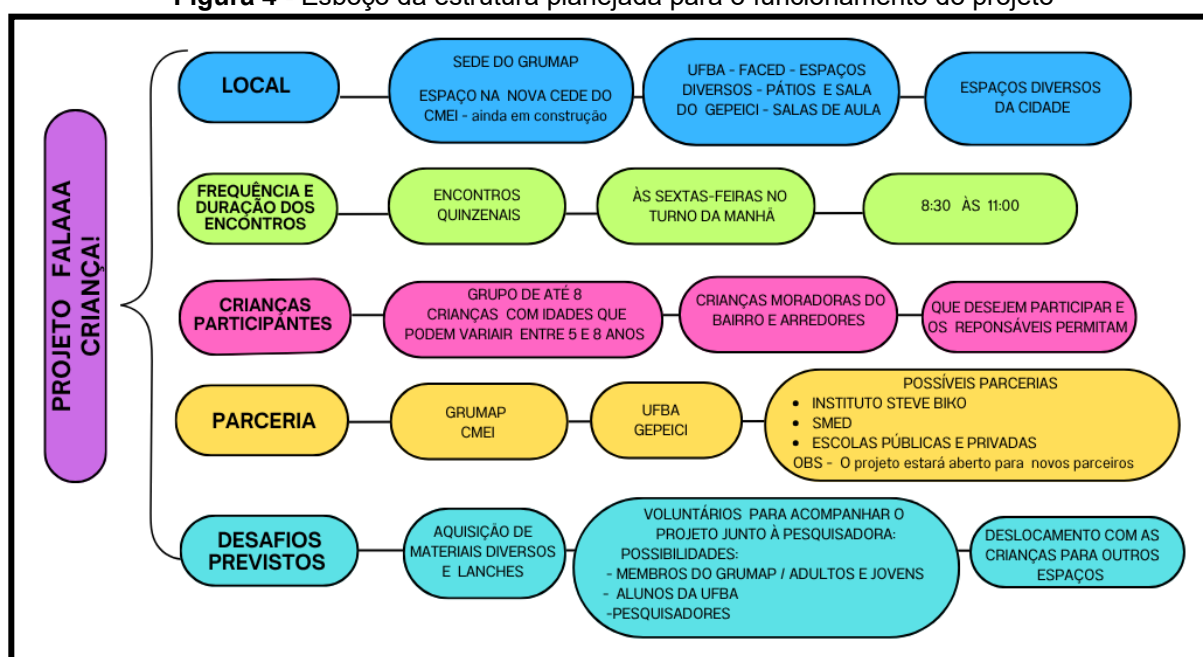
Os principais desafios previstos são: aquisição de materiais para os contextos educativos; assim como alimentos para garantir a merenda das crianças durante os encontros do projeto; voluntários para acompanhar, contribuir, e ajudar a pesquisadora no planejamento, na organização e na realização dos encontros; também a estrutura de transporte para garantir o deslocamento com as crianças para outros espaços.

Refletindo sobre esses desafios que já se revelam, procurou-se por soluções para resolvê-los. Na busca por materiais diversos e alimentos, uma possibilidade importante é firmar parcerias que possam contribuir com doações. A presença de pessoas para ajudar a pesquisadora no planejamento e encontros do projeto pode

ocorrer através do GRUMAP, com membros que se disponibilizem, tanto adultos quanto adolescentes que participam de outros projetos, bem como alunos e pesquisadores que tenham vínculo com a universidade através do grupo de pesquisa ou que estejam em fase de estágio (possibilidade a ser discutida com a universidade, visto que o projeto pode ser um espaço interessante de estágio em ambiente não escolar). Já no que se refere ao deslocamento das crianças para atividades fora do contexto do bairro, a busca por parceiros será de grande importância, tanto para ajudar com o transporte quanto para acompanhar o grupo na procura por garantir segurança.

Para finalizar esta breve apresentação do devir de um projeto de extensão, pensado e nutrido com afeto e responsabilidade, o quadro a seguir apresenta um resumo com o esboço da estrutura até aqui apresentada.

Figura 4 - Esboço da estrutura planejada para o funcionamento do projeto



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

2.4 CONCLUSÃO

Diante do exposto, esta proposta de Produção Técnica-tecnológica é fruto de uma pesquisa interventiva que reverbera o poder da coletividade, do cuidado e da escuta como força de transformação.

Nesse sentido, a entrega desta PTT não representa o fim de uma pesquisa interventiva realizada no curso de mestrado profissional em educação na UFBA. Ela

representa a possibilidade de novos começos, porque onde sonhos são plantados, sementes podem florescer, pois se acredita que todo movimento de investigação carrega em si a ressignificação de seus sujeitos como consequência.

Quando participamos de processos investigativos, transformações acontecem, principalmente quando o tema proposto para a investigação está diretamente relacionado com nossos interesses e curiosidades, como propõe o projeto *FALAAA CRIANÇA!*, aqui apresentado como proposta capaz de ecoar de forma significativa nos contextos relacionados a este projeto de natureza interventiva.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Stela. **Territórios da Invenção**: ateliê em movimento. 1ª ed. São Paulo: Jujuba, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm . Acesso em: 10 out. 2024.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 72.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

MONTENEGRO, Oswaldo. Estrelas. *In*: MONTENEGRO, O. **Estrelas**. 2021

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989**. Disponível em: https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf. Acesso em: 12 de novembro. 2024.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. **Narrar-me**: composições em itinerâncias formativas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. Planejamento narrativo na educação infantil. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. 33, p. 262–286, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n33p262-286. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12653>. Acesso em: 22 ago. 2023.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. **Escutar as crianças é um ato político pedagógico**. *In*: LEAL, Fernanda. A. L.; CAMPOS, Kátia P. B. (Org.). *O que as pesquisas com e sobre crianças nos dizem?* 1ª ed. Campina Grande: Eduepb, 2022, p. 73-94.

APÊNDICE B - PLANEJAMENTO (ROTEIRO) DO MOMENTO DE PARTILHA COM OS ADULTOS DA COMUNIDADE ESCOLAR

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Faculdade de Educação

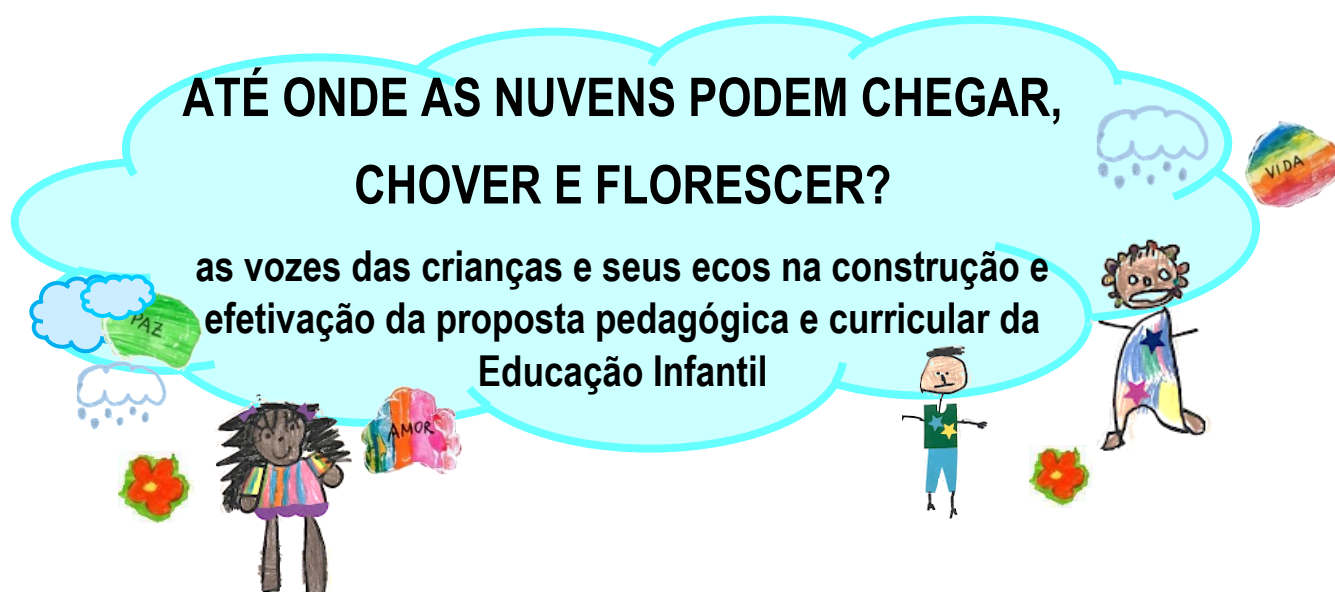
Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas

Mestrado Profissional em Educação

Mestranda: Maiza Maciel Chaves

Planejamento (roteiro) do momento de partilha com os adultos da comunidade escolar

Título provisório da pesquisa:



Público-alvo: Membros da comunidade escolar e das instituições parceiras da instituição (Grumap, Psf, Gre, Ufba...)

- **Convite:** Vídeo e/ou card – falando um pouco do momento. A ideia é que o convite mexa com a curiosidade dos convidados, despertando o desejo em participar desse momento de partilha.
- **Objetivo:** O objetivo deste momento é dialogar com a comunidade escolar e parceiros da instituição sobre a pesquisa-intervenção que pretendo realizar na escola, relatando o meu

caminho de professora pesquisadora e sensibilizando para a relevância da temática que busco refletir neste momento específico de estudo. Ao longo desse

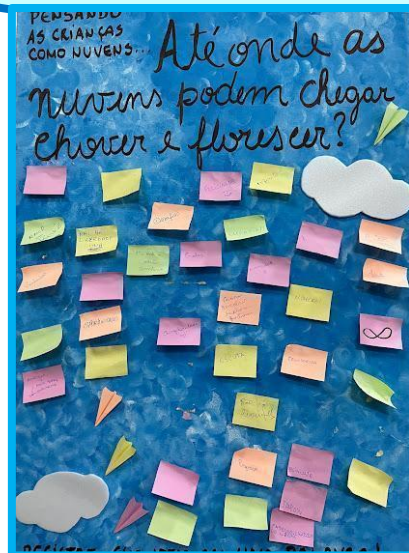
primeiro contato pretendo falar sobre o meu caminho até chegar ao mestrado profissional no PPGCLIP-UFBA, conversando sobre a escolha desse programa em especial (o que diferencia um mestrado profissional e um mestrado acadêmico) e como o cotidiano das vivências com as crianças despertou em mim o desejo de ampliar meus estudos sobre as vozes infantis (nas suas mais diversas formas de expressão) e como estas, podem contribuir na construção e efetivação da ação pedagógica, respeitando-as de fato como sujeitos sociais ativos, críticos e pertencentes.

- **Local** – A partilha deverá acontecer em uma das salas de aula do CMEI Tertuliano de Góes

- **Data e horário** – A combinar

- **Ambientação do espaço de partilha** – o espaço estará organizado com elementos que traduzam o objeto da pesquisa, tendo como “pano de fundo” as nuvens. Penso em deixar expostas algumas imagens, livros, frases, objetos etc. que de alguma forma comuniquem a pesquisa (sem nesse momento específico explorá-los, apenas para compor um cenário e sensibilizar) além de um móbil com imagens e escritos referentes ao tema e um quadro com a pergunta inicial deste título: **ATÉ ONDE AS NUVENS PODEM CHEGAR, CHOVER E FLORESCER?** e papéis coloridos para que ao fim do encontro sejam registradas respostas através de palavras.

Até onde as nuvens podem chegar, chover e florescer?



- **1º MOMENTO** – recepcionar os convidados e entregar a eles o texto: **ATÉ ONDE AS NUVENS PODEM CHEGAR, CHOVER E FLORESCER?** escrito por mim, que traz falas das crianças sobre as nuvens e nos provoca a pensar as crianças como nuvens.

Até onde as nuvens podem chegar, chover e florescer?

As nuvens possuem formatos, tamanhos, nomes e até cores diferentes, mas, elas juntas, são partes que ajudam a compor o céu, que costumamos vez ou outra contemplar. Quando o céu é representado em desenhos e pinturas elas sempre aparecem, às vezes são arredondadas e/ou espiraladas nos zig-zagues dos desenhos infantis ou ainda como manchas nas obras dos considerados grandes pintores. Na maioria das vezes esbranquiçadas, apesar de assumirem cores diversas. Mas, como me disse uma criança, as vezes parece que *“elas vão embora para as estrelas chegarem”*, mas na verdade continuam ali, mesmo que invisíveis para nós.

As crianças parecem ter um certo encantamento pelas nuvens, talvez pelo arco-íris que costuma se formar perto delas, por fazer parte da *“casa de papai do céu”*, por aceitar brincar sempre ou por permitir viagens livres na imaginação entre hipóteses, formas e desenhos. São possibilidades de voos que transportam para além dos limites terrenos sempre tão pré-determinados. Um fenômeno atmosférico que mesmo distante parece tão próximo, íntimo, e que é, ao mesmo tempo, capaz de nos conectar com nós mesmos e com o universo. Fenômeno natural que mexe com a imaginação e a curiosidade, pois horas parecem que *“são feitas de queijo”*, horas *“de algodão doce”* ou de *“um monte de borboletas juntas”* até *“da espuma de lavar prato”* ou *“daquelas coisas que ficam dentro do travesseiro.”* Mas, independente da sua composição, elas encantam por talvez traduzirem e representarem a essência infantil na sua, liberdade, disponibilidade, diversidade, simplicidade, leveza, inocência e volatilidade.

Se pensarmos as crianças como nuvens e nos autorizarmos a observar, sentir, escutar, ver, experienciar, etc., talvez nos veremos pequenos diante da imensidão.

Maíza Maciel Chaves

“... entre as nuvens e os raios de sol nos vemos pequenos nessa imensidão.”
(Versos da música: Venha Comigo, tema do personagem Fofão nos anos 80)



- **2º MOMENTO** – início do bate papo com as boas-vindas, agradecimento e leitura ou áudio do texto entregue – perguntar o que pensaram ou sentiram ao ler o texto, ouvir e convidá-los a assistir o vídeo.

- **3º MOMENTO** – Apresentação/Projeção do vídeo inicial sobre a proposta de pesquisa - o mesmo apresentado na disciplina seminário 1 – já que ele me apresenta e fala um pouco da ideia da pesquisa.

Após a projeção, darei continuidade a apresentação, falando um pouco mais sobre o processo de entrada no mestrado, o que me motivou a participar dessa seleção e o meu interesse pelo tema. Pretendo também, falar em que consiste o mestrado profissional, enfatizando a construção de um projeto de intervenção como trabalho final do processo de pesquisa, sempre abrindo o bate papo para curiosidades e dúvidas.

- **4º MOMENTO**

- Falar sobre como estou pensando em realizar a investigação (encontros com adultos e encontro com as crianças em momentos distintos).
(Nesses momentos, a ideia é através de dinâmicas diversificadas explorar com leveza e sensibilidade o tema investigado, partindo sempre de nossas experiências e desejos, para juntos construirmos o que será a intervenção).
- Falar sobre os termos de consentimento e assentimento e como pretendo escutar as crianças nesse processo de pesquisa.
- Ouvir ideias sobre a proposta interventiva a ser construída e expor o que pensamos a respeito e porque pensamos.
- Se possível, tentar organizar a operacionalização os encontros referentes à pesquisa, no que se refere aos participantes, periodicidade, temas a serem abordados etc.

- **5º MOMENTO** – Finalizar agradecendo, convidando a todos para compartilhar um lanche e solicitando aos presentes que, “**pensando as crianças como nuvens**” e no tema da pesquisa apresentada, façam seus registros no móbile. (respondendo: **ATÉ ONDE AS NUVENS PODEM CHEGAR, CHOVER E FLORESCER?**).

Cuidados éticos pensados para esse momento

Referenciar todo o material utilizado; solicitar aos presentes a autorização do uso de som e imagens (TCLE) para uso posterior em documentos referentes à pesquisa (caso haja necessidade) e explicar cuidadosamente sobre a participação na pesquisa e a possibilidade de desistência ao longo do processo.

APÊNDICE C - TEXTO ATÉ ONDE AS NUVENS PODEM CHEGAR, CHOVER E FLORESCER?

Até onde as nuvens podem chegar, chover e florescer?

As nuvens possuem formatos, tamanhos, nomes e até cores diferentes, mas, elas juntas, são partes que ajudam a compor o céu, que costumamos vez ou outra contemplar. Quando o céu é representado em desenhos e pinturas elas sempre aparecem, às vezes são arredondadas e/ou espiraladas nos zigue-zagues dos desenhos infantis ou ainda como manchas nas obras dos considerados grandes pintores. Na maioria das vezes esbranquiçadas, apesar de assumirem cores diversas. Mas, como me disse uma criança, as vezes parece que *“elas vão embora para as estrelas chegarem”*, mas na verdade continuam ali, mesmo que invisíveis para nós.

As crianças parecem ter um certo encantamento pelas nuvens, talvez pelo arco-íris que costuma se formar perto delas, por fazer parte da *“casa de papai do céu”*, por aceitar brincar sempre ou por permitir viagens livres na imaginação entre hipóteses, formas e desenhos. São possibilidades de voos que transportam para além dos limites terrenos sempre tão pré-determinados. Um fenômeno atmosférico que mesmo distante parece tão próximo, íntimo, e que é, ao mesmo tempo, capaz de nos conectar com nós mesmos e com o universo. Fenômeno natural que mexe com a imaginação e a curiosidade, pois horas parecem que *“são feitas de queijo”*, horas *“de algodão doce”* ou de *“um monte de borboletas juntas”* até *“da espuma de lavar prato”* ou *“daquelas coisas que ficam dentro do travesseiro.”* Mas, independentemente da sua composição, elas encantam por talvez traduzirem e representarem a essência infantil na sua, liberdade, disponibilidade, diversidade, simplicidade, leveza, inocência e volatilidade.

Se pensarmos as crianças como nuvens e nos autorizarmos a observar, sentir, escutar, ver, experienciar etc., talvez nos veremos pequenos diante da imensidão.

Maiza Maciel Chaves

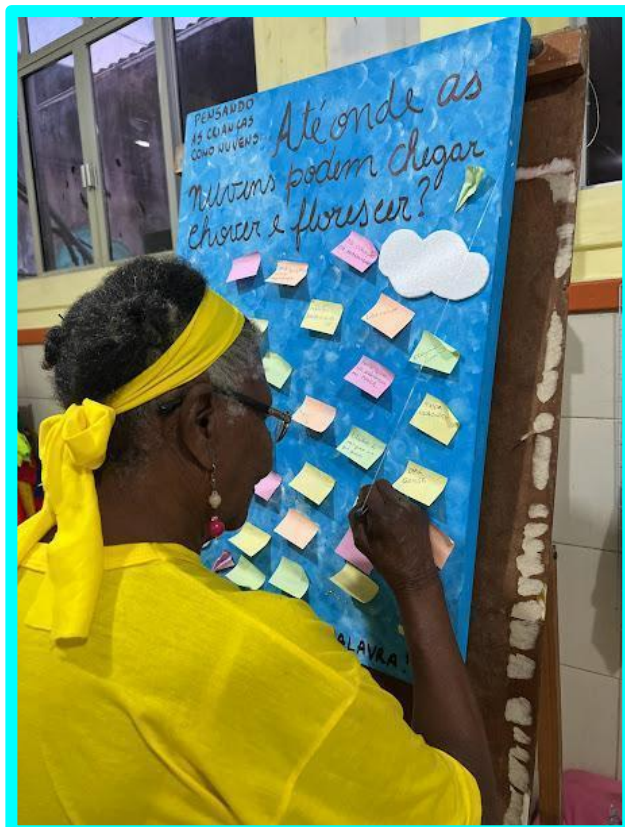
“... entre as nuvens e os raios de sol nos vemos pequenos nessa imensidão.” (Versos da

música: Venha Comigo, tema do personagem Fofão nos anos 80)



OBS – As partes em itálico e com aspas são falas de crianças em conversas com a autora /pesquisadora e fazem parte dos arquivos da pesquisadora.

APÊNDICE D - REGISTROS DO MOMENTO DA PARTILHA NO CMEI TERTULIANO DE GÓES



APÊNDICE E - OFÍCIO ENCAMINHADO À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SOLICITANDO A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO, LINGUAGENS E
INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS – MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

Ao Setor de Estágio e Pesquisa da Secretaria Municipal de Educação

Por meio deste, dirigimo-nos a V.Sa. para solicitar que a estudante do Programa de Pós Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas - Mestrado Profissional da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, **Maiza Maciel Chaves**, portadora do RG nº 661115364, matrícula nº 2022116875, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a **Marlene Oliveira dos Santos**, realize a pesquisa de Campo (projeto de pesquisa interventiva anexo) durante os meses de junho à dezembro do ano corrente no Cmei Tertuliano de Góes, localizado no Bairro do Alto das Pombas.-Salvador/BA e na Escola Municipal Conjunto Assistencial Nossa Senhora de Fátima, também situada no mesmo bairro. Listamos os e-mails da orientadora e da estudante para contato e permanecemos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

E-mail da Prof.^a Dr.^a Marlene Oliveira dos Santos: dossantos.ufba@gmail.com

E-mail da estudante: maizamaciel@hotmail.com

E-mail e telefone institucional – mped@ufba.br / 71-99655-7579

Agradecemos a atenção dispensada e aguardamos a resposta.

Salvador, 23 de maio de 2023.

Atenciosamente,

Prof.^a Dr.^a Marlene Oliveira dos Santos
Orientadora /Coordenadora do PPGCLIP-MPED

Av. Reitor Miguel Calmon – S/N – Vale do Canela – 40110-100 – Salvador – Bahia – BrasilTel:
(71) 99655-7579 / (71) 3283-7297 – Email: mped@ufba.br

APÊNDICE F – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS/OS MÃES/PAIS/RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS

Prezadas/os Mães/Pais/Responsáveis,

Na oportunidade, pedimos autorização para a participação da criança menor de idade, legalmente representada por você como participante da pesquisa intitulada **A escuta de crianças e seus ecos na proposta pedagógica e curricular da Educação Infantil de uma instituição pública de Salvador-BA**. A referida pesquisa será realizada pela professora do Centro Municipal de Educação Infantil Tertuliano de Góes, Maiza Maciel Chaves, currículo lattes <http://lattes.cnpq.br/5992155595226414>, atualmente estudante do Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, curso de Mestrado Profissional em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia na Linha de pesquisa: Currículo, Ensino e Formação de Profissionais da Educação e sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Marlene Oliveira dos Santos, professora da referida universidade.

Este documento chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE é obrigatório nos projetos de pesquisa, conforme orientado pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e na Resolução CNS nº 510, de 7 de abril de 2016 e tem como objetivo esclarecer e assegurar os seus direitos e os da criança. Elaborado em duas vias, uma que deverá ficar sob sua posse e a outra com a pesquisadora responsável pelo desenvolvimento do estudo. Leia-o atentamente, e, se houver dúvidas, antes, durante ou depois de assiná-lo você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Segue abaixo informações sobre a pesquisa.

1- Objetivo geral da pesquisa

A pesquisa tem como compreender o lugar da escuta das crianças no contexto escolar, analisando se/como suas vozes produzem repercussões na proposta pedagógica e curricular da Educação Infantil.

2- Sobre o interesse no tema investigado

O interesse em pesquisar sobre o tema escuta de crianças emerge a partir das experiências vivenciadas pela professora/pesquisadora no contexto de sua prática junto às crianças do CMEI Tertuliano de Góes ao longo de seus 20 anos de atuação na instituição e se delinea a partir de inquietações que surgem da junção entre desafios da prática, concepções epistemológicas, políticas educacionais e a participação e protagonismo das crianças na construção da ação pedagógica.

3- Crianças convidadas a participar

A pesquisa pretende ouvir as crianças que hoje frequentam o grupo 5 no CMEI Tertuliano de Góes, assim como algumas crianças egressas (ex-alunos), que frequentam outras instituições públicas de educação.

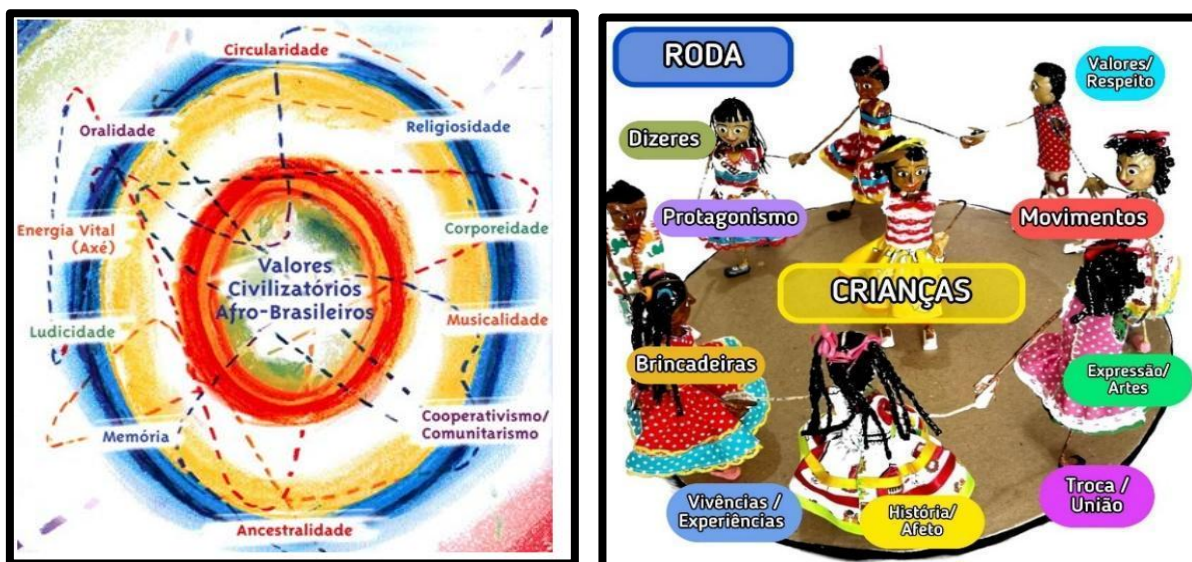


4- Como as crianças podem colaborar com a pesquisa

A participação das crianças será de extrema importância para conhecermos o CMEI Tertuliano de Góes a partir do ponto de vista delas, saber sobre seus desejos e anseios quanto à instituição escolar e compreendermos o que elas pensam sobre serem escutadas no cotidiano escolar. Com essas narrativas, a pesquisadora pretende elaborar um documento com as percepções e desejos das crianças sobre o espaço escolar para que este sirva de inspiração e referência na elaboração de diretrizes para a revisão do Projeto Político Pedagógico do CMEI Tertuliano de Góes de forma que este documento possa contemplar as vozes das crianças.

5- Como e onde acontecerão os encontros da pesquisa com as crianças – (rodas de conversa)

A intenção é que as crianças participantes desta investigação (devidamente autorizadas pelos/as responsáveis e que expressem o desejo em participar da pesquisa) participem de **rodas de conversa** junto à pesquisadora. Nestas rodas pretendemos conversar com elas e conhecer o CMEI a partir de seus pontos de vista, assim como buscaremos compreender o que elas pensam sobre serem escutadas no cotidiano escolar para, então, analisar como a escuta das crianças neste espaço pode contribuir para a valorização e compreensão de cada uma delas como sujeito ativo histórico e de direitos e para a atualização da proposta pedagógica e curricular do CMEI Tertuliano de Góes. Além das grandes rodas de conversa prevemos também **encontros com pequenos grupos de crianças** (cerca de 5 crianças) para uma escuta mais individualizada e aprofundamento sobre temas que emergirem nas grandes rodas. A intenção é que esses momentos de encontro com a professora/pesquisadora aconteçam no próprio CMEI Tertuliano de Góes, de acordo com a disponibilidade de dias e horários da instituição e dos participantes da investigação.



6- Procedimentos de produção e análise de dados

Os dados da pesquisa serão produzidos durante os momentos de encontro da pesquisadora com as crianças nos momentos das rodas de conversa e nos pequenos grupos. Os encontros serão registrados tanto através de anotações em um caderno de registro quanto por fotografias e gravações em vídeos e/ou áudios. Esses materiais com as narrativas das crianças serão a fonte de dados da pesquisa que serão analisados a partir de pressupostos teóricos metodológicos e epistemológicos que norteiam a investigação.

7- Aspectos éticos

Conforme os aspectos éticos, é importante salientar que: a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa será resguardada e que todo o trabalho será realizado de modo a não trazer **nenhum risco ou desconforto as crianças**, suas famílias e aos profissionais da instituição, garantindo que a qualquer momento e em qualquer fase deste trabalho, os participantes poderão se retirar da pesquisa, caso esse seja seu desejo, sem que isso lhes traga nenhum prejuízo. É importante ainda evidenciar que **não haverá nenhuma cobrança ou pagamento por isso, a autorização da participação do seu filho/filha, nessa pesquisa, é de caráter totalmente voluntário**. Ou seja, a presente autorização é concedida a título gratuito, sem finalidade comercial, abrangendo o uso do conteúdo acima mencionado em todo território nacional e no exterior nas modalidades de: relatório final da pesquisa; livros; artigos científicos e vídeos sobre os processos metodológicos da pesquisa e seus resultados finais.

Sempre que precisar entrar em contato para pedir mais informações sobre a pesquisa, estaremos à inteira disposição através dos telefones ou e-mail expostos abaixo.

1 Maiza Macie Chaves

Telefone: (71) 98141-1114

E-mail: maizamaciel@hotmail.com

2 Marlene Oliveira dos Santos

Telefone: (71) 99151-0833

E-mail: dossantos.ufba@gmail.com

Na certeza de contar com sua valiosa colaboração, agradecemos antecipadamente.

Maiza Maciel Chaves (mestranda) e Marlene Oliveira dos Santos (Orientadora)



Sendo assim, eu _____

(Nome completo do responsável pela criança)

pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que fui informado/a dos objetivos dessa pesquisa e que estou ciente que a participação do meu filho(a) é feita de forma voluntária, que a pesquisa não me trará nenhum retorno financeiro, dano ou despesa e que terei total liberdade para impedir a participação do meu filho (a) no trabalho a qualquer momento sem que isso me traga nenhum prejuízo. Declaro também que estou ciente e autorizo a forma de registro de dados e divulgação das imagens fotográficas, dos vídeos e áudios, dos relatos e das observações. Declaro, ainda, que todas as minhas perguntas quanto à pesquisa foram respondidas e a pesquisadora colocou à disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas que eu tiver durante a realização da pesquisa.

Li este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo em colaborar com a pesquisa.

Eu, _____, autorizo que a

(Nome completo do responsável pela criança)

criança _____, pela qual

(Nome completo da criança)

sou responsável, participe da pesquisa: **A escuta de crianças e seus ecos na proposta pedagógica e curricular da Educação Infantil de uma instituição pública de Salvador-ba** a da mestrandia Maiza Maciel Chaves, sob a orientação da professora Dr.^a Marlene Oliveira dos Santos.

Assinatura do (a) responsável pela criança: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura da Orientadora: _____

Salvador _____ de _____ de 2024.



APÊNDICE G – CÓPIA COMPLETA DO LIVRO: CMEI TERTULIANO DE GÓES: POR UMA EDUCAÇÃO QUE ESCUTE AS CRIANÇAS

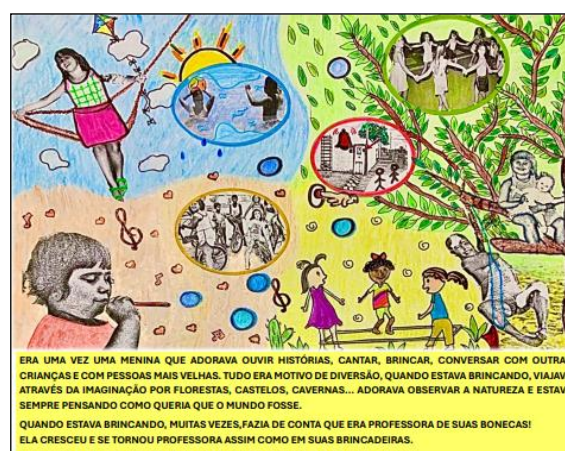
O livro foi criado, inicialmente, para o momento da partilha com as crianças (1ª parte), e posteriormente para ser usado no encerramento das atividades com elas, o momento de saída de campo em uma devolutiva inicial (2ª parte).

Obs.: O livro contará com a participação das crianças, então sofrerá alterações em algumas páginas.

1ª PARTE -CAPA



Pág. 1



Pág. 2



Pág. 3



Pág. 4



Pág. 5



Pág. 6

OS ANOS SE PASSARAM E NESTES QUASE 20 ANOS, MUITA GENTE CHEGOU E MUITA GENTE FOI EMBORA. E ASSIM, NESTE VAI E VEM DE PESSOAS, A ESCOLA FOI SE TRANSFORMANDO. GANHOU NOVOS COLORIDOS EM SEUS MUROS E EM SEUS HORIZONTES ... E SE TRANSFORMOU EM UM CMEI (CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL)!



Pág. 7



MAS NÃO SE TRANSFORMOU EM QUALQUER CMEI ... A ESCOLA SE TORNOU O NOSSO:

CMEI TERTULIANO DE GÓES!

UM ESPAÇO ONDE A CURIOSIDADE E A IMAGINAÇÃO GANHAM ASAS, ONDE A BRINCADEIRA É VIDA, RESPEITO E A FELICIDADE SÃO REGRAS E CONHECIMENTO É PODER.

Pág. 8

DEPOIS DE MUITAS IDAS E VINDAS, HOJE TEMOS UMA EQUIPE COM/CHIEA DE SUPERPODERES.

SIM, SUPERPODERES! IGUAIS AOS HERÓIS QUE LUTAM PARA SALVAR O MUNDO DAS COISAS E PESSOAS RUINS.

A NOSSA EQUIPE CARREGA E DISTRIBUI MUITOS SUPERPODERES. O PODER DA ANCESTRALIDADE, DA ALEGRIA, DA COLETIVIDADE, DA DOÇURA, DA EMPATIA, DA ESCUTA, DA FÉ, DA LUDICIDADE, DA LUTA, DA MUSICALIDADE, PAZ, DA SOLIDARIEDADE, DA UNIÃO, DO AFETO, DO AMOR, DO CUIDADO, COMPROMISSO, DO COMUNITARISMO, DO PROTAGONISMO DO SABOR, DO RESPEITO E MUITO MAIS.



Pág. 9

MAS ESSA EQUIPE, COMO TODOS OS SUPER HERÓIS ESTÁ SEMPRE OCUPADA. NOS ÚLTIMOS TEMPOS TEM SEMPRE SE REUNIDO JUNTO COM SEUS AMIGOS E PARCEIROS DE OUTRAS DIMENSÕES PARA CONVERSAR E ESTUDAR FORMAS DE MELHORAR NOSSO CMEI.

NESSAS REUNIÕES TODOS CONCORDAM QUE É NECESSÁRIO RENOVAR OS SUPER PODERES USANDO TODAS AS NOSSAS FORÇAS PARA NÃO DEIXAR QUE NENHUM VILÃO TOMA ELES DE NÓS. ENTÃO, EM UMA DESSAS REUNIÕES FICOU DECIDIDO QUE É NECESSÁRIO RECONSTRUIR UM DOCUMENTO (QUE CHAMAMOS DE PPP) QUE FALA TUDO SOBRE NOSSO CMEI, ASSIM TODO MUNDO QUE CHEGAR VAI PODER SABER COMO NOSSO CMEI FUNCIONA, ONDE FICA A CHAVE DO CONHECIMENTO E COMO USAMOS NOSSOS SUPER PODERES.



Pág. 10

E A PROFESSORA LÁ DO INÍCIO DA HISTÓRIA, VOCÊS LEMBRAM?

AHHH! ELA AINDA TRABALHA NO CMEI E CONTINUA MUITO CURIOSA, ADORA FAZER NOVAS INVESTIGAÇÕES, AMA BRINCAR, OUVIR HISTÓRIAS E SABER O QUE AS CRIANÇAS PENSAM SOBRE AS COISAS QUE ACONTECEM MUNDO A FORA.

COM TANTA CURIOSIDADE, DEPOIS DA PANDEMIA, ELA RESOLVEU IR ATÉ A GALÁXIA UNIVERSITÁRIA DO MPED-PROCURADORA E SE ENCONTRAR COM OUTRO GRUPO DE PESSOAS QUE TAMBÉM TEM SUPERPODERES, SÃO MUITO CURIOSAS E VIVEM A INVESTIGAR.

NESTE NOVO ESPAÇO, ELA TEM CONVERSADO BASTANTE SOBRE O QUE DIZEM AS CRIANÇAS E SE AS PESSOAS GRANDES REALMENTE OUVEM O QUE ELAS TÊM A DIZER. ESSA INVESTIGAÇÃO ESTÁ SENDO UMA AVENTURA FANTÁSTICA.

PILOTANDO A NAVE E DESBRAVANDO OS CAMINHOS DESSE MUNDO DA ESCUTA, ESTÁ COM ELA, UMA OUTRA PROFESSORA BEM EXPERIENTE, QUE SE CHAMA MARLENE, QUE COSTUMA DIZER QUE:

"O MUNDO TEM JEITO SE ESCUTARMOS AS CRIANÇAS."



Pág. 11

AS DUAS ENTÃO, COMEÇARAM A PENSAR SOBRE O TAL DOCUMENTO QUE O CMEI PRECISA REFAZER PARA MANTER SEUS SUPERPODERES ATIVOS, LEMBRAM? O TAL PPP.

NESTE IR E VIR DE PENSAMENTOS, UM PROBLEMA SURTIU?

OS ADULTOS JUNTOS ESTÃO PENSANDO SOBRE A ESCOLA QUE QUEREM PARA AS CRIANÇAS MAS, O QUE ACHAM AS CRIANÇAS? JÁ PARAMOS PARA ESCUTÁ-LAS SOBRE A ESCOLA QUE DESEJAM?

1-O QUE ELAS GOSTAM E O QUE NÃO GOSTAM EM NOSSO CMEI?

2- COMO QUEREM QUE SEJA O CMEI?

3- O QUE DESEJAM APRENDER?

4- O QUE ELAS ACHAM SOBRE SEREM ESCUTADAS?



Pág. 12

COM ESTAS PERGUNTAS NA CABEÇA, ELAS PENSARAM QUE SERIA IMPORTANTE OUVIR O QUE AS CRIANÇAS TÊM A DIZER SOBRE O CMEI. ENTÃO PROPUSERAM FAZER UMA PESQUISA JUNTO COM AS CRIANÇAS PARA COMPREENDER O QUE ELAS PENSAM SOBRE A ESCOLA E O QUE DESEJAVAM DESSE ESPAÇO, DE FORMA QUE SUAS VOZES CONTRIBUISSEM NA CONSTRUÇÃO DESSE TAL DOCUMENTO, O PPP.

A EQUIPE DO TERTULIANO ACHOU UMA BOA IDEIA. ENTÃO, FICOU DECIDIDO QUE A PRÓ MAÍZA COM AJUDA DE TODA A EQUIPE DA ESCOLA E DA PROFESSORA MARLENE FARIA ESSA INVESTIGAÇÃO. FICOU COMBINADO QUE PARTICIPARIA DA PESQUISA AS CRIANÇAS DO GRUPO 5 QUE DESEJASSEM PARTICIPAR E QUE OS PAIS CONSENTISSEM.

ENTÃO, JÁ QUE VOCÊ É CRIANÇA QUE FAZ PARTE DA ESCOLA, QUERO SABER SE VOCÊ QUER PARTICIPAR DESSA PESQUISA PARA NOS CONTA UM POUCO SOBRE COMO VOCÊ QUER QUE SEJA O CMEI, O QUE VOCÊ QUER APRENDER, O QUE VOCÊ GOSTA, O QUE VOCÊ NÃO GOSTA E TUDO MAIS QUE VOCÊ QUISER DIZER.

VOCÊ QUER PARTICIPAR?



ENTÃO, AGORA PROPONHO QUE QUEM QUER PARTICIPAR DESSA INVESTIGAÇÃO, FAÇA UM DESENHO COMO SE FOSSE UMA FOTO SUA, UM AUTORRETRATO. QUANDO VOCÊS TERMINAREM, VAMOS COLAR O DESENHO NA PÁGINA DESSE LIVRO PARA FORMAR JUNTO COM A EQUIPE DO CMEI NOSSA CIRANDA INVESTIGATIVA E SABENDO DO DESEJO DE VOCÊS VOU CONVERSAR OS PAIS PARA SABER SE ELES CONCORDAM QUE VOCÊS PARTICIPEM.

2ª PARTE

Pág. 13



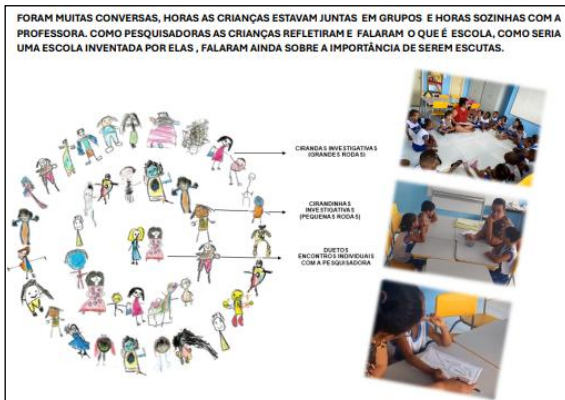
Pág. 14



Pág. 15



Pág. 16



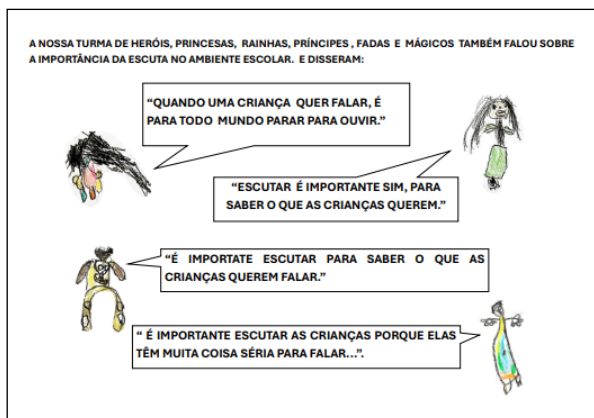
Pág. 17



Pág. 18



Pág. 19



Pág. 20

E ASSIM OS NOSSOS INVESTIGADORES: NARUTO, PRINCESA LILI, PRINCESA ELZA, THOR, PRINCESA ELISA, PASSARINHO, CAT NOIR, JUIJU, SR. MACACO, SUPERMAN BARBIE, LADYBUG, PRINCESA BELA, ARCO-ÍRIS, PRINCESA, GOMEM FOGO, TER, BIANCA, HOMEM DE FERRO, ZUZUMAC, FERRO, ISCAR, PRINCESA SOFIA, RAINHA, PRINCESA ARIEL, SUPER IDEIA, FADA DO DENTE, BONEQUINHA, BELA BONITA, HOMEM ARANHA, LEONARDO, BELA, ELZA, PRINCESA JÚLIA, PRINCESA, PRINCESA AURORA, BATMAN BONECA LETÍCIA, THOR 2, HULK, PRINCESINHA, FEIO E FELIZ PARTICIPARAM DOS MOVIMENTOS INVESTIGATIVOS COM MUITO ENTUSIASMO E COMPROMISSO.

COM O MODO **SER CRIANÇA** ATIVADO, NOSSOS INVESTIGADORES ENTRARAM NA LUTA CONTRA OS VILÕES E FALARAM, DESENHARAM, QUESTIONARAM, PENSARAM E CONVERSARAM SOBRE UMA INFINIDADE DE ASSUNTOS PARA PROTEGER NOSSO CMEI. DESSA FORMA, COM MUITA REFLEXÃO FALARAM SOBRE ASSUNTOS MUITO IMPORTANTES PARA DEFENDER O CMEI DOS VILÕES E PARA A CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE EDUCATIVO QUE REALMENTE ESCUTE AS CRIANÇAS.

ASSIM, PARA QUE SUAS FALAS POSSAM ECOAR POR OUTRAS GALÁXIAS, A PRÓ MAIZA JUNTO COM A PRÓ MARLENE QUE DIZ QUE O MUNDO TEM JEITO SE ESCUTARMOS AS CRIANÇAS, ESTÃO ESCRREVENDO UM TRABALHO QUE EM BREVE FICARÁ PRONTO E TODO O UNIVERSO PODERÁ SABER O QUE AS CRIANÇAS INVESTIGADORAS DO CMEI TERTULIANO DE GÓES FALARAM SOBRE ESCOLA E ESCUTA PARA AJUDAREM A CONSTRUIR O PPP DO CMEI E PROTEGER ELE DA INTERVENÇÃO DE VILÕES.



PÁGINA 8 PREENCHIDA COM AS CRIANÇAS NO NOSSO ENCONTRO DE DEVOLUTIVA - SAÍDA DO CAMPO



Imagens das crianças preenchendo a página do livro



Fonte: arquivo da pesquisa.

APÊNDICE H – TABELA COM DADOS GERAIS DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS ENCONTROS DA PESQUISA

	NOME ESCOLHIDO NA PESQUISA	PRESENTE NO DIA DA GRANDE RODA (CRIANÇA INVESTIGATIVA)	PARTICIPOU DAS 1ª CRIANÇINHA	PARTICIPOU DOS 1º DUETO	PARTICIPOU DAS 2ª CRIANÇINHA INVESTIGATIVA	PARTICIPOU DOS 2º DUETO	QUANTIDADE DE ENCONTROS QUE PARTICIPOU	PORCENTAGEM DE PARTICIPAÇÃO
01	ISCAR	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	02	40%
02	PRINCESA SOFIA	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	01	20%
03	RAINHA	SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO	03	60%
04	ARIEL	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	04	80%
05	SUPER IDEIA	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	04	80%
06	NARUTO	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	04	80%
07	PRINCESA ELZA	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	03	60%
08	FADA DO DENTE	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	04	80%
09	THOR	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	04	80%
10	PRINCESA ELISA	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	01	20%
11	PASSARINHO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	02	40%
12	GATO PRETO CAT NOIR	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	04	80%
13	PRINCESA LILI	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	05	100%
14	JUJU	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	02	40%
15	SR MACACO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	02	40%
16	BONEQUINHA	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	02	40%
17	SUPER MAN	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	04	80%
	NOME ESCOLHIDO NA PESQUISA	PRESENTE NO DIA DA GRANDE RODA (CRIANÇA INVESTIGATIVA)	PARTICIPOU DAS 1ª CRIANÇINHA	PARTICIPOU DOS 1º DUETO	PARTICIPOU DAS 2ª CRIANÇINHA INVESTIGATIVA	PARTICIPOU DOS 2º DUETO	QUANTIDADE DE ENCONTROS QUE PARTICIPOU	PORCENTAGEM DE PARTICIPAÇÃO
18	BELA BONITA	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	05	100%
19	HOMEM ARANHA	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	02	40%
20	FERRO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	01	20%
21	LEONARDO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	05	100%
22	BELA	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	01	20%
23	ELZA	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	02	40%
24	BARBIE	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	02	40%
25	LADY BUG	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	04	80%
26	PRINCESA BELA	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO	03	60%
27	ARCO IRIS	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO	03	60%
28	FELIZ	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	01	20%
29	PRINCESA JÚLIA	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	02	40%
30	PRINCESA 1	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO	03	60%
31	PRINCESA AZUL	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO	03	60%
32	PRINCESA AURORA	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM	03	60%
33	HOMEM FOGO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	01	20%
34	MIGUEL	SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO	03	60%
35	BONECA LETÍCIA	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	01	20%
36	THOR-2	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	04	80%
37	PRINCESINHA	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	02	40%

	NOME ESCOLHIDO NA PESQUISA	PRESENTE NO DIA DA GRANDE RODA (CIRANDA INVESTIGATIVA)	PARTICIPOU DAS 1ª CIRANDINHA	PARTICIPOU DO 1º DUETO	PARTICIPOU DAS 2ª CIRANDINHA INVESTIGATIVA	PARTICIPOU DO 2º DUETO	QUANTIDADE DE ENCONTROS QUE PARTICIPOU	PORCENTAGEM DE PARTICIPAÇÃO
38	HULK	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	02	40%
39	TER	SIM *	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	02	40%
40	FEIO	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	02	40%
41	BIANCA	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	01	20%
	TOTAL 41 CRIANÇAS	31	18	20	29	11	-----	-----

TER – apesar de presente no dia da ciranda investigativa não participou efetivamente da atividade, pois não conseguiu ficar em sala durante todo o processo, participando parcialmente

PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS ENCONTROS DA PESQUISA		
% ENCONTROS	NÚMERO DE ENCONTROS	QUANTIDADE DE CRIANÇAS QUE PARTICIPOU
100%	05	03
80%	04	09
60%	03	08
40%	02	13
20%	01	08
TOTAL		41

RELAÇÃO QUANTITATIVA ENTRE A PARTICIPAÇÃO NAS CIRANDINHAS E NOS DUETOS		
1ªCIRANDINHAS	1ºDUETOS	PARTICIPARAM DOS 2
18	20	10
2ªCIRANDINHAS	2ºDUETOS	PARTICIPARAM DOS 2
29	11	08

PARTICIPAÇÃO GERAL DAS CRIANÇAS NOS ENCONTROS DA PESQUISA		
QUANTIDADE DE CRIANÇAS QUE PARTICIPOU	% MOVIMENTOS	QUANTIDADE TOTAL DE ENCONTROS
03	100%	05
09	80%	04
08	60%	03
13	40%	02
08	20%	01

Fonte: arquivo da pesquisa.

ANEXO A - POEMA: O HOMEM DE ORELHA VERDE DE GIANNI RODARI

"Um dia num campo de ovelhas

Vi um homem de verdes orelhas

Ele era bem velho, bastante idade tinha

Só sua orelha ficara verdinha

Sentei-me então a seu lado

A fim de ver melhor, com cuidado

Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade

de uma orelha tão verde, qual a utilidade?

Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda

De um menininho tenho a orelha ainda

É uma orelha-criança que me ajuda a compreender

O que os grandes não querem mais entender

Ouçó a voz de pedras e passarinhos

Nuvens passando, cascatas e riachinhos

Das conversas de crianças, obscuras ao adulto

Compreendendo sem dificuldade o sentido oculto

Foi o que o homem de verdes orelhas

Me disse no campo de ovelhas."

REFERÊNCIA:

RODARI, Gianni. O Homem de Orelhas Verdes. In: TONUCCI, F. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

ANEXO B - CÓPIA DO E-MAIL ENCAMINHADO PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AUTORIZANDO A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Do Processo - SMED/SEATE | N° 90717/Autorização para pesquisa de Mestrado Profissional em Educação/UFBA - CMEI Tertuliano de Góes, Escola Municipal Conjunto Assistencial Nossa Senhora de Fátima - GRE ORLA

DE Dipe Estagio <estagioepesquisa.pedagogico@educacaosalvador.net>
 Para: Escola Municipal Tertuliano de Góes; Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima; Gerência Regional Orla; Marlene dos Santos; maizamaciell@hotmail.com; mped@ufba.br
 Cc: Gerência de Currículo; Dipe Estagio
 Qua, 24/05/2023 14:03

Processo - SMED/SEATE | N° 90717/2023

Prezado(a) Diretor(a),

De ordem da Gerência de Currículo/Diretoria Pedagógica/SMED, fica autorizado pesquisa de campo intitulada *"ATÉ ONDE AS NUVENS PODEM CHEGAR, CHOVER E FLORESCER? ABORDAGENS PARTICIPATIVAS, AS VOZES DAS CRIANÇAS E SEUS ECOS NA CONSTRUÇÃO E EFETIVAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR"*, cujo objetivo geral buscará compreender o lugar da escuta das crianças no contexto escolar, analisando se/como suas vozes produzem repercussões no trabalho pedagógico e na proposta pedagógica e curricular da Educação Infantil. A pesquisa será realizada pela mestrandia **Maiza Maciel Chaves**, do Programa de Pós-Graduação Programa de Pós-Graduação Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Universidade Federal da Bahia - UFBA, sob a orientação da Profa. Dra. Marlene Oliveira dos Santos.

*Recomenda-se assinar o [TERMO DE COMPROMISSO] quando analisada a documentação e autorizado o estágio pela equipe técnica da Gerência de Currículo/DIPE/SMED. Deve constar no referido termo, todas as cláusulas que nortearão as atividades curriculares a serem realizadas; indicar o professor orientador da instituição de ensino; o número da apólice e a companhia de Seguro de Acidentes Pessoais, entre outros. Os documentos PPP, REGIMENTO ESCOLAR, PLANO GESTOR, entre outros específicos da escola, só poderão ser analisados, se necessário, na própria Unidade Escolar. Para a realização de pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), pesquisa de Pós-Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu, o pesquisador deverá apresentar o [TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO] aos sujeitos da pesquisa, o mais amplo esclarecimento sobre a investigação a ser realizada. Mais informações sobre a documentação necessária para estágio curricular, pesquisa, dentre outros, acesse: [DOCUMENTO ORIENTADOR DE ESTÁGIO CURRICULAR E PESQUISA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR](http://educacao.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2022/05/Orientador-EstagioPesquisa07.pdf), disponível no link: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2022/05/Orientador-EstagioPesquisa07.pdf>

*Para as pesquisas stricto sensu, apresentar o resultado da pesquisa à SMED, em formato PDF, para o email: estagioepesquisa.pedagogico@educacaosalvador.net

Atenciosamente,

Vanilza Jordão

Gerência de Currículo/Diretoria Pedagógica - DIPE
 Secretaria Municipal da Educação - SMED
 Prefeitura Municipal do Salvador
 Site: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br>
 Tel: (71) 3202-3066

Responder

Responder a todos

Encaminhar

ANEXO C – CÓPIA DO JORNAL DO GRUMAP DE MARÇO 2024



COMUNICA GRUMAP

Salvador - Bahia - Alto das Pombas | Março de 2024

EDITORIAL

Em Marcha!

O Grupo de Mulheres do Alto das Pombas (GRUMAP) ergue-se em solidariedade e ação, impulsionado pela necessidade de enfrentar o racismo patriarcal que continua a assombrar nossas comunidades negras. O descaso da Secretaria Municipal de Educação (SMED) em cumprir os prazos e acordos estabelecidos com nossa comunidade é inaceitável. Centenas de crianças estão sendo privadas de seu direito fundamental à educação devido à negligência e falta de compromisso.

A marcha das Mulheres Negras do Alto das Pombas, realizada no dia 8 de março, foi um testemunho poderoso de nossa determinação em garantir um futuro melhor para nossas crianças. Pais, mães, responsáveis, conselheiras escolares e membros da comunidade escolar uniram-se em uma demonstração de solidariedade e resistência, denunciando o racismo sistêmico que continua a prejudicar nossas vidas e as vidas de nossos filhos.

Nossa luta não é apenas local, mas parte de um movimento nacional e global. Marchamos em solidariedade com nossas irmãs de todo o país, fortalecendo nossa voz e nossa causa. A 6ª Edição do Março de Lutas, organizada pela Rede de Mulheres Negras do Nordeste, pela Articulação de Mulheres Negras Brasileiras (AMNB) e pela Rede Fulanas – Negras da Amazônia Brasileira, é uma demonstração de nossa unidade e determinação em enfrentar o racismo, o patriarcalismo e todas as formas de violência que nos oprimem.

À medida que nos aproximamos da Marcha de Mulheres Negras de 2025, nosso compromisso com o Bem Viver e a justiça só se intensifica. Seguiremos os passos de nossas ancestrais, guiadas pela sabedoria e pela resistência que nos foram legadas. Escutaremos as crianças, como Niambi, cujas vozes nos lembram do que realmente importa: um futuro onde todas as pessoas, independentemente de sua raça ou origem, possam florescer e prosperar.

Comunidade do Alto das Pombas continua em luta pelo direito a Educação

Nós, mulheres negras do Grupo de Mulheres do Alto das Pombas – GRUMAP, escutamos a voz sonhadora de Niambi Santos Santa Rita reivindicar pela sua escola: *“Eu não tô entendendo as pessoas que querem tirar a escola. Porque não tá começando?... Eu quero ver Zé Miguel, Sofia Matias, Rebeca dentro do ônibus. Eu quero ver todas as pessoas da minha escola”*

A voz da criança de 3 anos, estudante do CMEI Tertuliano de Goes, ecoa no território do Alto das Pombas reverberando pertencimento e reivindicação por direito à Educação. Neste ano as unidades escolares da comunidade seriam relocadas para novos espaços em janeiro/2024 devido a reconstrução das Escolas. Contudo, os prazos e acordos assumidos pela prefeitura, em assembleias provocadas pela comunidade, não foram cumpridos.

É um absurdo a Secretaria Municipal de Educação (SMED) tratar com descaso o contrato e as reformas dos imóveis, as mudanças e o transporte escolar, inviabilizando o início do Ano Letivo nas Escolas Municipais CMEI Tertuliano Goes e Conjunto Assistencial Nossa Senhora de Fátima. São centenas de crianças sem aula!

Escutar Niambi faz parte da decisão política da Grumap pelo Bem Viver e da necessidade do constante enfrentamento ao racismo patriarcal no Brasil. Temos denunciado suas diversas formas de atuação que, nitidamente, atravessam o povo negro, mais ainda, nós mulheres negras e nossas crias, filhos e filhas.

Por isso que no ano de 2015, em Brasília, marchamos contra o racismo e a violência e pelo Bem Viver. Essa marcha reuniu 100 mil

mulheres e é marco histórico e político para o movimento de mulheres negras.

Hoje somos muitas fomentando conversas, formações, trocas, escriturências entre nós, em todo o território brasileiro, e para muito além dele. Articuladas, temos escutado e ecoado as nossas vozes que emanam e constroem Bem Viver.

Acreditamos nas estratégias de incidência que nos potencializam, por isso destacamos a 6ª Edição do Março de Lutas, agenda coletiva organizada pela Rede de Mulheres Negras do Nordeste, a Articulação de Mulheres Negras Brasileira (AMNB) e a Rede Fulanas – Negras da Amazônia Brasileira. A ação foi criada em 2019 pelo Odara – Instituto da Mulher Negra.

Em 2025, seremos “1 milhão de Mulheres Negras nas ruas Marchando por Reparação, Bem Viver e por um novo pacto civilizatório pela superação do racismo patriarcal e violências correlatas no Brasil”. (@odaraainstituto)

Neste caminho, Rumo à Marcha de Mulheres Negras 2025, nós, Mulheres Negras do Alto das Pombas, marchamos pelo Direito à Educação e Bem Viver no dia 8 de março de 2024, emanando a vida de nossas crianças aqui na Comunidade. Uma vida plena de direitos, como educação, moradia, território.

É a convicção de que seguimos os passos das nossas ancestrais, andãs, guardãs de territórios sagrados. Seguimos escutando as crianças e construindo o projeto político do Bem Viver.

Somos muitas, potencializadoras, e como provoca Niambi: *“estas coisas todas que estou dizendo eu vou escrever aqui no papel. Eu quero saber das aulas... vai ser que da então? Quero ver o começo das aulas”*

“Eu não tô entendendo as pessoas que querem tirar a escola. Porque não tá começando?”

*Áudio de Niambi Santos Santa Rita - Aluna do CMEI Tertuliano de Goes

Marcha das Mulheres Negras do Alto das Pombas pela Educação e Bem Viver

Atividade aconteceu no dia 8 de março, quando o Grupo de Mulheres do Alto das Pombas - Grumap, completou 42 anos de ativismo.



De manhã cedo, por volta das 8h, a galera do Alto das Pombas se reuniu na praça do bairro para uma manifestação pela educação das crianças e pelo bem-estar da comunidade.

O evento foi organizado pelo Grupo de Mulheres do Alto das Pombas (Grumap), que estava comemorando 42 anos de existência. Milhares de pais e pessoas da escola se juntaram no Movimento de Defesa do Direito à Educação das Crianças Negras do bairro.

A ideia principal da manifestação foi denunciar que o prefeito de Salvador, Bruno Reis, e o Secretário de Educação Municipal, Tiago Dantas, não estavam permitindo o começo das aulas nas Escolas Municipais Tertuliano Góes e Conjunto Assistencial Nossa Senhora de Fátima.

Essas escolas deveriam ter sido transferidas para novos lugares em janeiro de 2024. Mas, segundo o Grumap, a Secretaria Municipal de Educação não estava cuidando do contrato, das reformas nos prédios e das mudanças no transporte das crianças, o que estava impedindo o início das aulas.

"Enquanto as crianças de escolas particulares começaram as aulas em janeiro, as crianças daqui ainda nem começaram. A Prefeitura não fez o necessário para a transferência. Estamos lutando por nossos direitos, o Estado deve nos dar educação, saúde, emprego e poder econômico", disse Rita Pereira Santa Rita, membro do Grumap.

*Caso tenha algum comentário sobre a Revista e Alternativa, envie para: revista@alternativa.com.br



Fale com a gente

Rua Paula Ney, 147, Alto das Pombas - Salvador - BA | CEP: 40226-582
 grumap1982@gmail.com

grumap



Literapreta

COMUNICAÇÃO AFETIVA

Fala, escrita, leitura
 Tudo junto é uma receita encantada
 Amo poder contribuir com essas habilidades
 Na Grumap, nessa família sagrada.
 Podcast, jornais, comunica
 É assim que a gente fala
 Pare um pouco para escutar
 E veja o poder que emanamos nas palavras.
 Grumap é resistência
 Grumap é sabedoria
 Grumap é ancestralidade
 Vamos continuar lutando e emanando paz
 Para construir uma sociedade justa com amor
 e empatia!

Rafaela Jesus

#AGENDA

8 DE MARÇO - 42 anos da GRUMAP

Marcha das Mulheres do Alto das Pombas pelo direito à Educação e Bem Viver
 9h | Praça Nossa Senhora de Fátima - Alto das Pombas

12 DE MARÇO

Assembleia com a Comunidade: Pais, Mães, Professores, Funcionários, Parceiros
 8h30 | Paróquia do Divino Espírito Santo

15 DE MARÇO

Lançamento do Jornal Comunica Grumap - Edição Março 2024

22 DE MARÇO

Lançamento do Podcast Comunica Grumap - Canal do Youtube da Grumap.

Acompanhe o podcast **Comunica Grumap** em nosso canal no YouTube



Para que esta edição do **Comunica Grumap** chegue até você contamos com o apoio das seguintes instituições:

