UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ- REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL

Tamires Aparecida da Silva

"TÁ CHAMANDO UMA MENINA DE MARROM?": DIÁLOGO E PARTICIPAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE PROJETOS PEDAGÓGICOS COM CRIANÇAS DESDE UMA PERSPECTIVA FREIRIANA

São Caetano do Sul- SP
2024

TAMIRES APARECIDA DA SILVA

"TÁ CHAMANDO UMA MENINA DE MARROM?": DIÁLOGO E PARTICIPAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE PROJETOS PEDAGÓGICOS COM CRIANÇAS DESDE UMA PERSPECTIVA FREIRIANA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional - da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores

Orientadora: Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva

São Caetano do Sul- SP
2024

FICHA CATALOGRÀFICA

SILVA, Tamires Aparecida da.

“Tá chamando uma menina de marrom?”: diálogo e participação na construção de projetos pedagógicos com crianças desde uma perspectiva freiriana. / Tamires Aparecida da Silva – São Caetano do Sul:USCS, 2024.

156p.

Orientadora: Profª. Dra. Marta Regina Paulo da Silva

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, 2024.

1. Projeto Pedagógico. 2. Educação Infantil. 3. Escuta. 4. Participação Infantil. 5. diálogo. I. Título. II. Universidade São Caetano do Sul.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Leandro Campi Prearo

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Profa. Dra. Ana Silva Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 20/05/2024 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva (Orientadora - USCS)

Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)

Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra (UNINOVE)

Dedico esta pesquisa às crianças que nos mostram a cada dia que a Educação dialógica é possível.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela concessão da vida, por se fazer presente em todos os momentos, e pelas forças que me fizeram chegar aqui.

À minha mãe, Josefa, que me auxilia em tudo e se mostra orgulhosa por todas minhas conquistas, e ao meu pai, José, que, em sua simplicidade, sempre me incentivou e me direcionou aos caminhos dos estudos para mudar a nossa realidade.

Aos meus irmãos, José Augusto e Maria Betânia, obrigada por todo incentivo, amizade e empatia aos meus momentos de angústia.

Aos meus sobrinhos, por partilharem a sua alegria e amor.

À querida professora e orientadora Marta Regina Paulo da Silva, por partilhar generosamente seus conhecimentos, por toda dedicação e acolhida no grupo de pesquisa e por sua parceria na construção desta pesquisa.

À professora Maria de Fátima Ramos de Andrade e ao professor Jason Ferreira Mafra, por aceitarem o convite para participar das bancas de qualificação e defesa, e por suas importantes contribuições que qualificaram nossa pesquisa.

Aos(às) docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação — Mestrado Profissional da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), por dividirem seus conhecimentos e por tanto terem me ensinado.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação (GEPIDE), pela escuta e pelas contribuições para a construção desta pesquisa.

À Eliane, por sua amizade e parceria no trabalho e na vida.

Às crianças que fizeram parte da pesquisa, abrilhantando-a.

“A infância é quando não é demasiado tarde.
É quando estamos disponíveis para nos surpreendemos,
para nos deixarmos encantar.
Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos
o próprio sentido do tempo.”
(Mia Couto, 2015,104)

RESUMO

A presente pesquisa tematiza sobre projetos pedagógicos desde uma perspectiva freiriana. Assim, partiu-se da seguinte pergunta: Como construir com as crianças da pré-escola um projeto pedagógico a partir de uma metodologia freiriana. Como objetivo geral, pretendeu-se construir, com as crianças da pré-escola, um projeto pedagógico desde uma perspectiva metodológica freiriana. Quanto aos objetivos específicos, estabeleceram-se: elaborar estratégias de escuta que contemplem as vozes das crianças na elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico; identificar quais são os temas geradores que emergem das crianças no contexto pré-escolar; desenvolver, investigar e analisar um projeto pedagógico com as crianças, dentro de metodologia freiriana, avaliando sua aplicabilidade; elaborar um material didático — *e-book* — que aborde o processo de construção, os caminhos percorridos e as experiências vivenciadas durante o projeto pedagógico. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, do tipo intervenção pedagógica. Para a análise dos dados, elegeu-se, como base, a análise de conteúdo. A fim de embasar a investigação, o referencial teórico utilizado fundamentou-se no diálogo entre a epistemologia freiriana e autores(as) da sociologia da infância e da pedagogia de projetos, bem como em legislações e documentos que orientam o trabalho na Educação Infantil. Os resultados revelam que é possível construir um projeto pedagógico em uma perspectiva metodológica freiriana na Educação Infantil pré-escolar tendo a escuta, o diálogo e a participação infantil como eixos estruturantes do trabalho. Demonstram como essa prática dialógica possibilitou às crianças aprenderam sobre empatia, a argumentar e expressar suas opiniões de maneira respeitosa e, sobretudo, a respeitar e valorizar às diferenças étnicas e culturais. Como produto educacional, será elaborado um e-book, a ser compartilhado com profissionais da Educação Infantil, com a narrativa do projeto pedagógico construído ao longo desta pesquisa.

Palavras-chave: projeto pedagógico; educação infantil; escuta; participação infantil; diálogo.

ABSTRACT

This research focuses on pedagogical projects from a Freirean perspective. Thus, we started with the following question: How to build a pedagogical project with preschool children based on a Freirean methodology. As a general objective, we intended to build, with preschool children, a pedagogical project from a Freirean methodological perspective. As for the specific objectives, the following were established: develop listening strategies that include children's voices in the elaboration and development of the pedagogical project; identify which are the generating themes that emerge from children in the preschool context; develop, investigate and analyze a pedagogical project with children, within the Freirean methodology, evaluating its applicability; develop teaching material — e-book — that addresses the construction process, the paths taken and the experiences experienced during the pedagogical project. This is qualitative research, of an applied nature, of the pedagogical intervention type. For data analysis, content analysis was chosen as the basis. In order to support the investigation, the theoretical framework used was based on the dialogue between Freirean epistemology and authors from the sociology of childhood and project pedagogy, as well as legislation and documents that guide work in Early Childhood Education. The results reveal that it is possible to build a pedagogical project from a Freirean methodological perspective in pre-school Early Childhood Education with listening, dialogue and child participation as structuring axes of the work. They demonstrate how this dialogical practice enabled children to learn about empathy, to argue and express their opinions in a respectful way and, above all, to respect and value ethnic and cultural differences. As an educational product, an e-book will be created, to be shared with Early Childhood Education professionals, with the narrative of the pedagogical project built throughout this research.

Keywords: pedagogical project; child education; listening; child participation; dialogue.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias de Análise 77
Quadro 2 - Escolha dos Nomes 82
Quadro 3 - Situações Existenciais 118

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- O conselho de crianças 35
Figura 2 - Os passeios infantis 38
Figura 3 - Uma escola para 2050 42
Figura 4 - Onde está o mundo? 51
Figura 5 - Primeiro dia na escola 65
Figura 6 – Registro da seletividade das crianças 86
Figura 7 - Construção do Cartaz Saberes Prévios e Curiosidades sobre o Continente Africano 92
Figura 8 - Desenho elaborado pelo Desenhista 97
Figura 9 - Desenho elaborado pela Mulher Aranha 1 98
Figura 10 - Desenho elaborado pelo Super Trovão 101
Figura 11 - Pintura elaborada por Maria Luiza 103
Figura 12 - Plâncton comparando seu desenho com a imagem de referência 104
Figura 13 - Contexto de Salão de cabeleireiro(a) 105
Figura 14 - Crianças brincando no Salão de cabeleireiro 106
Figura 15 - Planetas penteando o cabelo da professora pesquisadora 106
Figura 16 - Crianças realizando pintura corporal 116
Figura 17 - Crianças brincando com bonecas 125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AP	Assistente Pedagógico(a)
CEFAM	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEU	Centro de Artes e Esportes Unificados
CSE	Coordenador de Setor Educacional
CSEI	Centro Social de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DUE	Diretor(a) de Unidade Escolar
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escolas Municipais de Educação Infantil
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
GEPIDE	Grupo de Estudos e Pesquisa infâncias, Diversidade e Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAIE	Professor(a) Assessor(a) de Educação Inclusiva
PMSA	Prefeitura Municipal de Santo André
PPGE	Programa de Pós- Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
TCC	Trabalho de conclusão de curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UE	Unidades Escolares
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul
VD	Vice-diretor(a)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 15
1 INTRODUÇÃO 17
2 EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE ESCUTA, DIÁLOGO E PARTICIPAÇÃO 26
2.1 Criança, infância e educação infantil: concepções 26
2.2 Escuta e diálogo como elementos constitutivos do fazer pedagógico 29
2.3 Participação infantil 37
3 PROJETOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 47
3.1 Projetos pedagógicos: o que são? 47
3.2 Projetos pedagógicos e suas implicações na participação e na emancipação infantil 60
4 ENTRELAÇANDO OS FIOS: PERCURSOS METODOLÓGICOS 70
4.1 As escolhas metodológicas: pesquisa com crianças 70
4.2 Escolha metodológica para análise de dados 75
4.3 O campo de pesquisa 78
4.4 Os sujeitos da pesquisa 80
5 ANÁLISE À LUZ DA ABORDAGEM FREIRIANA 86
5.1 Tecendo caminhos: A construção do projeto pedagógico em Paulo Freire 86
5.2 Entre vozes infantis: a participação infantil na construção do projeto pedagógico 95
5.3 A escuta como postura e processo na construção do projeto pedagógico 109
5.4 Vozes infantis: diálogos na e para construção do projeto pedagógico.....117
6 PRODUTO EDUCACIONAL 128
6.1 Descrição da proposta do produto 128
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 130
REFERÊNCIAS.....136
ANEXOS 143

APRESENTAÇÃO

Acredito que estamos no espaço e no tempo em que deveríamos estar; nada acontece por acaso. Voltando ao início de minha jornada, mais precisamente quando ingressei na vida escolar, devido a uma mudança repentina na data-limite para entrar no Ensino Fundamental, comecei a cursar esse segmento um ano antes do previsto. Consequentemente, no Ensino Médio, pude participar do processo seletivo dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Cabe ressaltar que essa foi a última seleção da instituição, pois o Magistério foi extinto logo em seguida. Desse modo, pertenci à última turma formada por esse curso que, durante anos, carregou a fama de formar professores com excelência.

Assim que concluí o Magistério pelo CEFAM, ingressei no curso de Pedagogia, com 18 anos recém-completados. Concomitantemente, comecei minha trajetória profissional em uma creche conveniada com a Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP), administrada pela instituição Nossa Senhora do Bom Parto. Lá permaneci por dois anos.

Durante o período em que trabalhei nessa creche, construí parcerias e vínculos com meus pares de trabalho e, posteriormente, alcei novos voos. Com alguns destes pares, participei de um processo seletivo para outra instituição, dessa vez marista: o Centro Social de Educação Infantil (CSEI), no qual permaneci por 4 anos. O período foi repleto de aprendizagens, reflexões, construções, desconstruções, alegrias e formações. Essa experiência de trabalho, além de ter me proporcionado a qualificação de minha prática, trouxe pessoas, momentos, histórias, experiências e amplitude no olhar não apenas profissionalmente, mas também para a vida e para minha essência.

Em meio a toda essa experiência, cabe ressaltar que esse centro social ainda hoje valoriza a formação do(a) profissional educador(a). Na época em que lá trabalhei, era umas das poucas instituições que propiciava momentos formativos de duas horas semanais dentro da carga horária de trabalho. Esse espaço-tempo era destinado apenas a tal finalidade, e os temas ofertados decorriam da demanda docente; construímos nosso processo formativo a partir das reflexões cotidianas e, dessa forma, avançávamos não só nos diálogos como também nas práticas cotidianas.

Rememorando o trabalho de conclusão de curso (TCC), elaborado na graduação em Pedagogia e intitulado “Projetualidade na Educação Infantil”, dediquei-

me a estudar e refletir sobre o trabalho com projetos na Educação Infantil. Nele busquei desvelar o trabalho por projetos pedagógicos, com base nas práticas experienciadas no CSEI Marista, de modo a afirmar que é possível desenvolver um trabalho pedagógico com as crianças, a partir da escuta de seus interesses, promovendo uma prática dialógica e emancipatória. Relembrar a construção desse estudo me traz lembranças de tempos em que buscava orientar minhas ações por meio do encontro entre teoria e prática.

Os caminhos foram se constituindo e, no ano de 2012, ingressei na Prefeitura Municipal de Mauá e, em 2014, na Prefeitura Municipal de Santo André, na qual me encontro trabalhando atualmente. Em 2017, fui chamada na Prefeitura Municipal de São Paulo e, por conseguinte, exonerei-me do cargo em Mauá. Ressalto que todos esses ingressos foram por meio de aprovações em concurso público.

Fui me constituindo mediante as experiências formativas e profissionais que vivenciei e vivencio no decorrer da minha trajetória; elas foram e são permeadas de muitas histórias, diálogos, construções, reflexões e principalmente parcerias estabelecidas durante meu percurso. Refletindo sobre minha trajetória, enxergo com limpidez a evolução tanto profissional quanto intelectual, pautada no diálogo e na participação; constato que, apesar de ser notória tal evolução, ainda há muito a avançar, pensar, constatar, refletir, viver e projetar.

As inquietações cotidianas, advindas da busca constante da ressignificação do olhar para o trabalho diário cotidiano e das trocas com os pares de trabalho, despertaram-me o desejo de alçar voos mais altos e reflexivos, ingressando no mestrado. Refletindo acerca do que me levou a investigar o tema aqui apresentado e a continuar nessa linha de pesquisa, buscando aprofundar e qualificar meus estudos e trazendo contribuições mais efetivas às práticas já realizadas, acredito que podemos, desde muito cedo, nos tornar autores de nossas histórias. Desse modo, é possível projetar desejos, vontades e hipóteses, a fim de nos lançarmos a esse futuro, construindo aprendizagens e construindo-nos como sujeitos.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, os saberes e as concepções sobre a criança e a infância foram construídos com base em uma ausência, em um “vir a ser” (Dahlberg; Moss; Pence, 2003). Essa visão ainda está arraigada em nossa sociedade influenciando diretamente as práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil e reverberando uma educação bancária (Freire, 1987), cujas relações entre docente e criança são verticalizadas, sendo o conhecimento transmitido às crianças como um ato de depósito.

Compreender a criança inserida no contexto escolar como um sujeito a quem falta algo revela uma postura adultocêntrica de se pensar e fazer a educação, em que se perpetua uma cultura de silenciamento infantil e de reprodução, tolhendo as potencialidades da criança. Essa compreensão não cabe no contexto da Educação Infantil.

As leituras de mundo variam de acordo com a perspectiva com que se olha o objeto observado. Nesse sentido, cada indivíduo tem uma imagem interna de criança que influencia suas atitudes, seus comportamentos e suas interações com elas. Essa imagem interna é difícil de ser contrariada e guia a forma como nos relacionamos com os pequenos, escutando-os e observando-os (Malaguzzi *apud* Hoyuelos, 2009).

Os avanços e construções sobre o conhecimento estão em contínuo movimento. Por conseguinte, é preciso compreender que o processo educativo pode e deve se dar de uma maneira mais democrática e participativa de fazer *com* as crianças (Freire, 1985). Nesse sentido, Silva (2014) defende que, atualmente, há uma mudança de paradigma nas relações entre gerações, passando de um modelo vertical de transmissão de conhecimento para um modelo horizontal de diálogo, escuta e compreensão mútua de aprendizagem.

Visando à construção de um currículo, o artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil — DCNEI (Brasil, 2010) preconiza a integração de um conjunto de práticas e conhecimentos das crianças com o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, a fim de promover o desenvolvimento completo de crianças de 0 a 5 anos de idade. Para tal, são necessárias situações em que investiguem, explorem e experimentem conhecimentos, apropriando-se deles, integrando-os à sua vida cotidiana, propiciando o desenvolvimento integral,

contemplando aspectos físicos, cognitivos, emocionais, sociais e culturais, estimulando curiosidade, criatividade, autonomia e capacidade de interação e expressão.

Na perspectiva de uma ressignificação curricular, uma possibilidade seria o trabalho por projetos pedagógicos, termo utilizado para aludir ao trabalho realizado com as crianças, em pequenos grupos, sobre determinado tema ou tópico, estudado e explorado em profundidade (Katz, 2016). O seu intento é promover práticas educativas emancipatórias, considerando as crianças como sujeitos participativos durante todo o processo educativo, escutando suas vozes, interesses, hipóteses, problematizações, questionamentos, soluções, ideias, por meio das múltiplas linguagens infantis, e encorajando-as a explorar a multiplicidade de possibilidades do ambiente e do processo educativo (Barbosa; Horn, 2008).

A proposta de trabalho por projetos pedagógicos implica o abandono de concepções tradicionais de ensino, uma vez que pressupõe que o(a) professor(a) tenha uma postura mais flexível e embase seu fazer educativo em concepções e abordagens pedagógicas. Assim, leva-se em conta a participação ativa das crianças, eixo fundante para encaminhar as ações a serem projetadas.

Barbosa e Horn (2008) reiteram que a proposta de projetos pedagógicos proporciona uma ampla gama de possibilidades e abordagens para lidar com questões e resolver problemas, visto que envolve variáveis imprevisíveis e estimula a imaginação, a criatividade e a inteligência, além de permitir a autoria individual ou em grupo. Esse trabalho proporciona momentos de autonomia e dependência, interesse e esforço, jogo e sociabilidade, abordando a complexidade do processo educativo.

Propiciar essa participação pressupõe escuta, diálogo e pesquisas, bem como o incentivo à criação e à testagem de hipóteses; trata-se, portanto, de idas e vindas nas experiências pelas múltiplas linguagens infantis, pelos registros, pela organização de espaços, tempos e materiais, a fim de que o objeto do conhecimento seja apreendido em profundidade. Faz-se necessário ao(à) professor(a) adotar também uma postura de aprendiz, de do-discente, como propõe Freire (1996), segundo a qual educador(a) e criança aprendem no processo de ensino e aprendizagem, como algo indicotomizável.

No entanto, promover o trabalho com projetos requer muito além de apenas planejar; exige que o(a) professor(a) assuma uma postura dialógica para propor essa metodologia. Quando nos referimos ao trabalho com projetos pedagógicos em uma

metodologia freiriana, aludimos a uma pedagogia da participação de todos os atores envolvidos no processo educacional. Dito de outro modo, não é possível trabalhar com projetos se não houver espaço para a criança intervir, participar de maneira ativa no percurso das ações e situações a serem experienciadas durante o processo.

Legitimando o pensamento da pedagogia participativa, Freire (2002 p.12) assevera que “[…] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, atreladas à participação da criança na construção de seu conhecimento. Desse modo, buscando ressignificar as práxis cotidianas e considerando as crianças como sujeitos participativos no processo de ensino e aprendizagem, é necessária uma mudança efetiva no modo do pensar/fazer pedagógico.

Freire escreveu muitas obras, cuja leitura faz e fará sentido por muitos anos, contribuindo para as reflexões dos professores(as) a respeito de suas práticas. Em uma leitura hermenêutica, Andreola (2020) discorre que o estudioso, ao se preocupar com a alfabetização de homens e mulheres, “se preocupou, sim, com a infância. A infância negada, que a multidão de adultos e adultas poderiam, de certo modo, resgatar” (Andreola, 2020, p.17). Falar em projetos pedagógicos para pré-escola no espectro de uma metodologia freiriana é algo recente dentro da educação. Defendemos que sua epistemologia apresenta fundamentos importantes que dão sustentação ao trabalho com os projetos pedagógicos, entre eles, seu caráter dialógico e emancipador, que pressupõe escuta, diálogo, participação, questionamento etc.

Essa perspectiva dialógica, reafirmada pela pedagogia em participação defendida por Formosinho (2017), pressupõe que professor(a) e crianças assumam papéis policêntricos, ou seja, ambos se encontram no centro do processo de ensino e aprendizagem, dialogando constantemente sobre os caminhos a serem escolhidos. Sendo assim, o(a) docente estrutura o ambiente educacional, escuta e observa a criança, avalia, planeja as ações, formula perguntas que propiciam o pensar sobre os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção às diferentes culturas. Ademais, investiga o modo como eles se inserem nas atividades, trazem os questionamentos, participam ativamente do planejamento, experimentam, investigam e confirmam as hipóteses elaboradas, e como cooperam para a resolução de problemas elencados no início e no decorrer de todo o processo educativo (Barbosa;

Horn, 2008). Considerando o papel que cada ator (professor/criança) desempenha, podemos conceber que ambos são participantes e coautores (as) da aprendizagem.

Barbosa e Horn (2008) afirmam que o trabalho por projetos tem como objetivo fazer com que as crianças pensem em temas relevantes de seu ambiente, refletindo sobre a realidade atual e tendo em mente a vida fora da escola. Esses projetos são desenvolvidos e implementados a fim de que elas aprendam a estudar, pesquisar, buscar informações, exercer crítica, duvidar, argumentar, opinar, pensar e gerenciar suas próprias aprendizagens. Além disso, os trabalhos são elaborados e executados em conjunto, permitindo a reflexão coletiva e a participação ativa dos pequenos.

A respeito da participação da criança no processo de ensino e aprendizagem por projetos pedagógicos, as autoras elucidam que eles são elaborados e executados *com* as crianças, de modo a considerar os pensamentos e argumentos que delas emergem para a construção dos percursos a serem percorridos ao longo do processo. Nesse sentido, Freire (1985, p.24) afirma “[…] não creio numa educação feita para e sobre os educandos. Não creio, também, na transformação revolucionária, como há tanto tempo já disse, feita para as massas populares, mas com elas”.

Considerar as crianças como protagonistas de suas narrativas e de seu conhecimento exige do(a) educador(a) uma proposta pedagógica que dialogue com elas, lançando mão de ações que garantam a sua escuta e participação durante todo o percurso. Com base nessa premissa, o presente estudo tem, como questionamento central: Como construir com as crianças da pré-escola um projeto pedagógico a partir de uma metodologia freiriana?

Partimos, pois, da hipótese de que é possível construir um projeto pedagógico com as crianças da Educação Infantil pré-escolar, pautado em uma metodologia freiriana, ou seja, dialógica e participativa. Isso porque as ideias e princípios defendidos por Freire fornecem uma base sólida e coerente para a criação de um ambiente educativo baseado na escuta, no diálogo e na participação dos pequenos.

Assim, estabelecemos como objetivo geral: construir com as crianças da pré-escola um projeto pedagógico a partir de uma metodologia freiriana. E como objetivos específicos, definimos: i) elaborar estratégias de escuta que contemplem as vozes das crianças na elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico; ii) identificar quais são os temas geradores que emergem das crianças no contexto pré-escolar; iii) desenvolver, investigar e analisar um projeto pedagógico com as crianças, dentro de metodologia freiriana, avaliando sua aplicabilidade; iv) elaborar um material didático

— *e-book* —, que abordará o processo de construção, os caminhos percorridos e as experiências vivenciadas durante o projeto pedagógico.

Para embasar, fundamentar e discutir a pesquisa, no que diz respeito aos projetos pedagógicos, buscamos as contribuições de Freire (1967; 1983; 1985; 1996) e Barbosa e Horn (2008). Esses(as) autores(as) inspiram uma perspectiva dialógica, democrática e flexível das ações a serem projetadas, de modo a considerar que os caminhos traçados podem ser diversos, cabendo ao grupo decidir qual é a proposta que mais contempla suas necessidade e interesses de aprendizagens.

Na perspectiva de inspirar a discussão acerca da escuta, dialogamos com Friedmann (2020), Rinaldi (2016), Freire (1967; 1983), Silva (2017, 2020, 2021) e Kramer, Barbosa e Silva (2008). Esses(as) estudiosos(as) destacam a amplitude de possibilidades e processos para que a escuta das vozes das crianças seja efetivamente considerada no contexto escolar, defendendo que, para escutarmos suas vozes, devemos contemplar as múltiplas linguagens infantis.

No que se refere à participação da criança, consideramos alguns(as) autores(as) que discorrem a esse respeito. Entre eles, destacam-se Formosinho (2017), Freire (1985; 1996), Silva (2020; 2021) e Marques (2018), que respaldam a participação da criança durante o processo de ensino e aprendizagem de maneira compartilhada com todos os envolvidos nesse contexto.

Sobre o conceito de infância, ancoram-nos nas contribuições de Corsaro (2011); Muller e Carvalho (2009), Sarmento (2007; 2008), Sarmento e Pinto (1997), Delgado e Muller (2005) e Faria e Finco (2011), que compreendem as crianças como seres capazes, produtores de culturas e atores sociais plenos. No que tange à pesquisa com crianças, valemo-nos dos estudos de Campos (2008), Muller (2008), Kramer, Barbosa e Silva (2008) e Rocha (2008), segundo os(as) quais esse tipo de investigação carece do “cruzamento de procedimentos de escuta” (Rocha, 2008) e da construção de estratégias comunicativas, enfatizando a escuta como instrumento para conhecer as crianças e assim aprender mais sobre elas em suas experiências sociais;

A presente pesquisa apresenta abordagem qualitativa, e a opção metodológica que melhor se enquadra aos objetivos previamente definidos é a intervenção pedagógica. Por meio dela, desenvolvemos um projeto pedagógico a partir de uma metodologia freiriana com as crianças da Educação Infantil pré-escolar.

No intuito de verificar a produção acadêmica sobre o tema, fizemos uma busca nas plataformas do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT),

por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), combinando os descritores “Educação Infantil” (7376 resultados), “Paulo Freire” (249 resultados) e “Círculo de Cultura” (11 resultados), de maneira subsequente e sem filtragem específica. Dos resultados finais obtidos, a dissertação intitulada “A roda de conversa em diálogo com o círculo de cultura na educação infantil: a prática de uma professora”, de autoria de Soares (2020), se aproxima de nossa proposta, pois, nas discussões apresentadas, considera-se a escuta como pressuposto para o planejamento e os encaminhamentos didáticos, além da participação da criança por meio do diálogo, com base nos preceitos de Freire.

Outra combinação de descritores, também realizada de maneira subsecutiva, foi “Educação Infantil” (7396), “Participação Infantil” (971), “Dialogicidade” (202) e “Projetos Pedagógicos” (39), cujo resultado, a partir da leitura dos títulos e resumos das produções, totalizou 2 estudos relacionados à temática aqui apresentada. Um deles foi o já mencionado trabalho de Soares (2020); o outro, da autoria de Alboz (2016), intitula-se “O olhar docente sobre a escuta, autoria e protagonismo das crianças em uma escola municipal de educação infantil da cidade de São Paulo - conquistas e desafios”.

Nessa dissertação, há embasamento teórico sobre a infância, a escuta e a participação da criança. No decorrer da pesquisa, suscitam-se reflexões acerca da prática pedagógica do professor, que, para nós, será importante, uma vez que propomos uma intervenção pedagógica. Logo, esse estudo contribuiu com aportes a respeito das reflexões sobre a prática docente.

Ademais, procedemos a uma busca no Google Acadêmico, com os descritores “Paulo Freire” e “Educação Infantil”, cujo resultado foi a pesquisa de Oliveira (2008), intitulada “Formação para a participação: perspectivas freirianas para a Educação Infantil, no Município de Diadema, São Paulo”. Ela contribuiu para nosso estudo, visto que narra a implementação do conselho mirim em uma escola de Educação Infantil, lançando-se um olhar freiriano para a participação ocorrida no município em questão.

Ainda com relação aos tópicos “Educação Infantil”, “Paulo Freire” e “Participação”, cabe destacar a pesquisa realizada no interior do Grupo de Estudos e Pesquisa infâncias, Diversidade e Educação (GEPIDE), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (PPGE-USCS), intitulada “Os círculos de cultura na Educação Infantil: construindo uma prática

pedagógica dialógica", de Marques (2018), que vem ao encontro da presente investigação, pois consiste em uma pesquisa interventiva pautada na teoria freiriana. Nela, a pesquisadora apresenta, por meio dos círculos de cultura, uma prática pautada na escuta, na participação e no diálogo com crianças da educação infantil pré-escolar.

A partir da realização das pesquisas em plataformas e bancos de dados, apesar de não haver encontrado pesquisadas diretamente relacionadas com o tema a ser pesquisado, projetos pedagógicos na pré-escola em uma perspectiva freiriana, estas embasaram nosso estudo por tratarem da escuta, participação infantil e o diálogo, em uma interlocução com Paulo Freire, assim trouxeram contribuições significativas.

Com vistas a organizar com clareza os principais passos de nosso percurso investigativo, esta dissertação se organiza, além desta primeira seção introdutória, em outras 6 (seis) seções. A segunda seção, **"**Educação Infantil como espaço de escuta, diálogo e participação", foi subdividida em três subseções, das quais a primeira tratou da construção do sentimento de infância em uma perspectiva legal no Brasil, dialogando com a sociologia da infância, apresentando a criança como produtora de cultura. A subseção seguinte explorou os conceitos de escuta e diálogo como elementos fundamentais da prática educativa, em consonância com as perspectivas de Paulo Freire. Por fim, a última subseção abordou a importância da participação das crianças na Educação Infantil.

A terceira seção, "Projetos Pedagógicos: desvelando os conceitos", a seu turno, foi subdividida em duas subseções. Na primeira, discorremos sobre o conceito de projetos pedagógicos, elucidando as possibilidades do trabalho por meio de projetos pedagógicos à luz das conceitualizações freirianas. Na segunda, discutimos os conceitos de educação bancária e educação libertadora (Freire, 1987) que possibilitam a consciência do inacabamento, despertando a busca constante do "ser mais". Ademais, mobilizamos os conceitos de participação e emancipação infantil pela ótica freiriana, elementos constitutivos no trabalho com projetos pedagógicos.

A quarta seção, "Entrelaçando fios: caminhos metodológicos", foi subdividida em três subseções. Nelas, enfatizamos as questões metodológicas concernentes ao estudo empreendido, com vistas a esclarecer os principais passos da pesquisa, essenciais à sua consecução de forma satisfatória.

A quinta seção, "Análise à luz da abordagem freiriana", por sua vez, contempla a análise dos dados obtidos. Sua estrutura baseia-se em subseções delimitadas a partir das categorias de análise. Vale lembrar que as categorias e subcategorias são

oriundas dos conceitos freirianos e fundamentam a pesquisa e a concepção do projeto pedagógico construído com as crianças.

A sexta seção, “Produto Educacional”, ocupa-se do produto resultante da investigação, qual seja, um *e-book* que contempla desde o momento em que concebemos o tema gerador até chegar às narrativas advindas do percurso do projeto pedagógico, enfatizando momentos de escuta, diálogo e participação das crianças. A sétima seção. A sétima seção, “Considerações Finais”, focaliza a percepção da professora pesquisadora a respeito da construção do projeto pedagógico à luz da perspectiva freiriana, considerando os desafios surgidos no decorrer do processo e avaliando sua aplicabilidade. Ademais, mencionam-se as aprendizagens da própria professora mediante as ações e vivências que se deram no caminho.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE ESCUTA, DIÁLOGO E PARTICIPAÇÃO

Nesta seção, apresentamos, em um primeiro momento, as concepções de criança, infância e Educação Infantil defendidas no presente trabalho. Na sequência, discutimos os conceitos de escuta, diálogo e participação infantil como constitutivos do fazer pedagógico.

2.1 Criança, infância e educação infantil: concepções

O reconhecimento legal da criança como sujeito de direitos é muito recente na educação brasileira, cujo marco foi Constituição Federal promulgada em 5 de outubro de 1988, que dispõe, em seu artigo 227, os direitos fundamentais. De acordo com essa legislação:

> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, p. 133)

No processo de constituição e consolidação desses direitos para as crianças e adolescentes, vem a lume, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), um marco legal regulatório que reafirma a criança como sujeito de direitos. No Capítulo II, trata-se do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, com destaque para o artigo 16, que especifica os seguintes aspectos:

> I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II - opinião e expressão; III - crença e culto religioso; IV - brincar, praticar esportes e divertir-se; V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI - participar da vida política, na forma da lei; VII - buscar refúgio, auxílio e orientação (Brasil, 2003, p. 19).

Desde sua promulgação, o ECA, no que tange aos direitos fundamentais, busca garantir à criança o direito à participação da vida política, à expressão, à opinião, às brincadeiras, às diversões, entre outros. Nessa seara, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDBEN, Lei n° 9394/96 (Brasil, 1996) — reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, cuja finalidade é “[…] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

A compreensão da criança como sujeito de direitos, entre eles à educação desde a creche, é reafirmada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil — DCNEI (Brasil, 2010, p. 12):

> 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.

Corsaro (2011) compreende a criança como sujeito histórico e produtor de cultura. Em suas palavras: “[…] em primeiro lugar, as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”. Vale lembrar que a criança produtora de cultura é aquela que desempenha papel ativo na criação e dissemina expressões culturais; ela não apenas consome cultura, mas também contribui para sua criação e para seu compartilhamento com os outros.

Essa participação ativa pode ocorrer em diferentes formas e contextos por meio de múltiplas linguagens. Assim, a criança produtora de cultura tem, como característica essencial, a capacidade de criar, inovar e experimentar nos diversos contextos, dispondo de liberdade para explorar sua criatividade, imaginação e habilidades artísticas. A participação da criança como produtora de cultura é importante não apenas para seu desenvolvimento individual, mas também para a sociedade como um todo. Ao criar e compartilhar suas produções culturais, ela contribui para a diversidade cultural e para a preservação das tradições e expressões artísticas.

Ademais, essa criança é agente na criação e disseminação de expressões culturais. Sua atuação promove o desenvolvimento pessoal, a diversidade cultural e a renovação das tradições. Ao apoiar e incentivar essa participação, estamos construindo uma sociedade mais criativa, inclusiva e rica em tais expressões. Cohn (2005) defende uma antropologia da criança, pois considera que a infância, em cada sociedade, é compreendida de maneiras distintas. Desse modo, ao pensar em uma antropologia da criança somos capazes de entender suas singularidades culturais. “E aí está a grande contribuição que a antropologia pode dar aos estudos das crianças: a de fornecer um modelo analítico que permite entendê-las por si mesmas” (Cohn, 2005, p. 9).

Friedmann (2020, p. 31) reafirma o pensamento de Conh (2005) ao postular que “[…] o conceito de infância está sempre em construção e varia conforme cada realidade e grupo infantil […]. Ser criança e viver a infância depende muito das referências e expectativas da família, da escola e da comunidade em que cada uma cresce”

Sobre a infância, Sarmento (2007, p. 35-36) assevera que:

> […] não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) porque se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interacções de crianças, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação do real. A infância não é a idade do não trabalho: todas as crianças trabalham nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche.

No que concerne a reconhecer a infância como período rico e complexo, no qual as crianças se expressam, constroem culturas, trabalham e vivenciam múltiplas linguagens, Sarmento (2007) menciona a importância da interação social na construção da cultura e da socialização infantil, enfatizando que esse processo não se limita à simples adaptação e internalização de normas e valores; envolve apropriação, reinvenção, reprodução e construção coletiva da cultura. Nessa perspectiva, Corsaro (2011, p. 31) assim se manifesta:

> Numa perspectiva sociológica, a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. O que é fundamental para essa visão de socialização é o reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta – como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si.

Observamos, portanto, a necessidade de considerar as múltiplas infâncias existentes e as infinitas de realidades que compõem os contextos nos quais as crianças estão imersas, uma vez que não se apresentam com padrões culturais e socias definidos. Dito de outro modo, elas advêm de múltiplos contextos e composições familiares, bem como de diferentes situações socioeconômicas. Além do mais, pertencem a diferentes grupos étnicos, culturais e religiosos, ou seja, são sujeitos únicos.

Segundo Delgado e Müller (2005, p. 352), “os processos de socialização cada vez mais complexos ocorrem a partir do momento em que as crianças de menor idade começam a passar grande parte do seu tempo fora do contexto familiar”. Ao conviverem com pares imersos em diferentes contextos sociais e familiares, elas podem ter contato com essa diversidade de realidades. Tais interações são enriquecedoras e desafiadoras, pois expõem as crianças a diferentes valores, crenças, perspectivas. Logo, elas aprendem a se comunicar, a resolver conflitos, a compartilhar e a colaborar com os outros.

Nesse sentido, cabe às instituições de Educação Infantil conceberem-se como espaços promotores de interações, nos quais a criança seja compreendida em suas idiossincrasias e considerada um sujeito que constrói cultura a partir das relações estabelecidas com seus pares e com o contexto social no qual está inserida. Isso porque “[…] a cultura infantil é resultado das relações sociais e dos processos de socialização exercidos e vivenciados entre as crianças” (Abramowicz, 2015, p. 18).

Atualmente, a escola se mostra como um dos locais em que a criança passa a maior parte do seu dia; por vezes, permanece em período integral, saindo pela manhã e retornando apenas a noite. Por essa razão, as instituições de ensino devem transcender o modo de compreender a infância e pensar por outra perspectiva, oportunizando espaços de voz, escuta, diálogo, participação, interação e construção de cultura.

2.2 Escuta e diálogo como elementos constitutivos do fazer pedagógico

Receita de olhar

“Nas primeiras horas da manhã
desamarre o olhar
deixe que se derrame
sobre todas as coisas belas
o mundo é sempre novo
e a terra dança e acorda
em acordes de sol
faça do seu olhar imensa caravela”.
(Roseana Murray, 1997, p.44)

Pensar a prática pedagógica considerando a escuta e o diálogo como pressupostos orientadores para a construção de uma educação democrática, libertária e descolonial requer de nós, professores e professoras, repensar nossas ações e ter maior criticidade em nosso fazer, a fim de não perpetuarmos o autoritarismo em

nossos discursos e práticas. Sobre isso, Freire (1996, p. [58]) pronuncia-se da seguinte maneira:

> Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente.

Nas palavras do educador, o ato de escutar nos ensina a falar *com* as crianças, mesmo que, por vezes, ainda seja necessário falar *para* elas. De todo modo, essa fala se dá se maneira respeitosa, sem que haja imposição, isto é, verticalização no ato. Ao aprender a escutar, por consequência, aprendemos também a falar. Partindo de tal premissa, escutar e falar *com* são aprendizagens que ocorrem simultaneamente, em vivências cotidianas reais. Em seu livro, "Professora sim, tia não – Cartas a quem ousa ensinar" Freire (2012, p. [91[1]]) aduz:

> Naturalmente, a viabilização do país não está apenas na escola democrática, formadora de cidadãos críticos e capazes, mas passa por ela, necessita dela, não se faz sem ela. E é nela que a professora que fala ao e com o educando ouve o educando, não importa a tenra idade dele ou não e, assim, é ouvida por ele. Mas, ao aprender com o educando a falar porque o ouviu, ensina o educando a ouvi-la também.

Verificamos, portanto, que a escuta se faz enquanto postura do(a) professor(a), que, ao escutar a criança e falar *com* ela, se torna também referência. Como resultado, a criança passa a escutá-lo(a) e a falar com ele(a), construindo uma relação horizontal, respeitosa e democrática, na qual os sujeitos envolvidos estão sempre em processo de aprendizado mútuo.

O significado etimológico da palavra escutar deriva do latim "auscutare", ouvir com atenção (Friedmann, 2020). Nesse sentido, devemos compreender a escuta no espaço da Educação Infantil para além de um ato mecânico de ouvir as vozes e os sons. Nesse caso, escutar implica estar disponível, entregar-se aos momentos cotidianos de interação com inteireza, humildade, amorosidade e tolerância (Freire,1996), sem deixar de dizer a sua própria palavra, mas posicionando-se de maneira a escutar as crianças, reconhecendo, respeitando e legitimando suas múltiplas linguagens. Nas palavras de Freire (1996, p. [61]):

[1] Os números da páginas que estão entre [ ] se referem a livros que estão em formato PDF.

> Escutar é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta a sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto anulação.

Desse modo, quando nos permitirmos escutar, exercemos igualmente a capacidade dialógica de refletir, pensar sobre, elaborar opiniões, expô-las de maneira segura e confiante, sem empáfia. Portanto, o ato nos permite dialogar *com* nossos pares, *com* os sujeitos, havendo sobretudo ética e respeito nessa ação.

Com base em uma compreensão ética do escutar, a postura e a ação do(a) professor(a) implica respeitar as diferenças, sejam elas quais forem. Se discriminamos o(a) menino(a) pobre, negro(a), enfim, se fazemos algum tipo de segregação, logo, recusamo-nos a escutá-los(as); passamos a falar *para* eles(as), e não mais *com* eles(as). "*O* diferente não é o *outro* a merecer respeito é um *isto* ou *aquilo,* destratável ou desprezível" (Freire, 1996, p. [62], grifos do autor).

Nas instituições de Educação Infantil, deparamo-nos cotidianamente com turmas oriundas de contextos heterogêneos, com crianças dos mais variados grupos étnicos, sociais e religiosos, de composições familiares múltiplas, experiências e contextos variados. Assim, nesse universo correspondente a cada turma, cabe ao(à) docente respeitar cada diferença ali existente, de modo a enxergá-la como potencialidade, fazendo do ato educativo e do processo de escuta vivências que evidenciem e proporcionem o respeito às diferenças, de modo a promover e experienciar a democracia e o processo emancipatório do sujeito.

Se, diante da realidade diversa com a qual nos defrontamos cotidianamente em nosso contexto, (man)tivermos uma postura arrogante, estaremos fechados (as) para as demandas advindas das crianças. Em outras palavras, a escuta não acontece, pois não conseguiremos compreender o que o(a) outro(a) está dizendo, no sentido de que nossa compreensão se limita a um discurso similar ao nosso. Sobre esse aspecto, Freire (1996, p. [62]) elucida:

> Se a estrutura do meu pensamento é a única certa, irrepreensível, não posso escutar quem pensa e elabora seu discurso de outra maneira que não a minha. Nem tampouco escuto quem fala ou escreve fora dos padrões da gramática dominante. E como estar aberto às formas de ser, de pensar, de valorar, consideradas por nós demasiado estranhas e exóticas de outra cultura? Vemos como o respeito às diferenças e obviamente aos diferentes exige de nós a humildade que nos adverte dos riscos de ultrapassagem dos

> limites além dos quais a nossa autovalia necessária vira arrogância e desrespeito aos demais.

Logo, escutar, em uma perspectiva freiriana, se faz, segundo Nogueira (2021, p. 97), em uma situação dialógica:

> A *escuta pedagógica* é uma escuta amorosa, que precisa se dar a partir de um diálogo verdadeiro, de uma situação dialógica; também carece de ser realizada com empatia, ou seja, aquele que escuta a criança/aluno precisa estar aberto para a fala do outro, e no conjunto do ato de escutar, precisa ser uma escuta que enxerga, percebe e sente o outro/a criança na sua integralidade, com a intencionalidade de que sua fala seja considerada na tomada de decisão docente quanto aos percursos do processo ensino e aprendizagem.

Escutar implica, portanto, desvencilhar-se de um olhar preconceituoso, de uma única maneira de enxergar, perceber e pensar. Pressupõe escutar a criança em seus saberes, suas necessidades e seus desejos.

Nessa mesma linha, Rinaldi (2016), ao discorrer sobre a abordagem de Reggio Emília, pontua que tal perspectiva se baseia em ouvir mais do que falar, considerar as dúvidas das crianças, fazer perguntas, favorecer a investigação científica e dar importância ao inesperado. Este último protege a originalidade e a subjetividade, sabe "desperdiçar" o tempo das crianças, dando o tempo de que elas precisam para suas construções.

Sobre o desperdício a que se refere Rinaldi (2016), cabe esclarecer-lhe o sentido. Malaguzzi (1999, p. 93) propõe que nos disponibilizemos a essa prática da seguinte forma: "[…] coloque-se de lado por um momento e deixe espaço para aprender, observe cuidadosamente o que as crianças fazem, e então, se você entendeu bem, talvez ensine de um modo diferente de antes".

Na busca por escutar as crianças, precisamos nos silenciar, no sentido de nos despirmos de pré-conceitos, valores, antecipações, a fim de compreender melhor o que elas têm a nos dizer. Assim, podemos nos questionar como dizem e como expressam suas vozes. Friedmann (2020, p. 112) assevera que as elas "[…] se expressam por meio da palavra, do corpo, dos gestos, dos desenhos, artes, do brincar. Essa atenção aos conteúdos e às formas de comunicação nos processos de escuta exige metodologias adaptáveis as crianças".

No que se refere ao silenciar-se para a escuta, Silva (2018) elucida que, quando nos silenciamos, nos permitimos escutar por meio das múltiplas linguagens com que as crianças leem e dizem o mundo:

> Escutar as vozes das crianças implica silenciar-nos. O silencio possibilita escutar, com olhos e ouvidos atentos, seus gestos, seus olhares, suas expressões, seus movimentos, seus desejos, seus interesses, de modo a estabelecer um diálogo que tem como marca, não apenas a palavra verbalizada, mas todas as formas de expressão pelas quais as crianças dizem o mundo (Silva, 2018, p. 92).

Sobre essas possibilidades de escuta à criança, Friedmann (2020, p.113) expõe que:

> Há várias formas de escutá-las, que se relacionam com o ato de possibilitar a elas tempos e espaços expressivos: oferecer-lhes diversidade de oportunidades e materiais para expressões plásticas, espaços para brincarem livremente e para que possam se expressar com seus corpos, por meio da oralidade, da escrita, do teatro, do faz de conta, da música, da leitura e até dos silêncios. Espaços e rodas de conversa, assembleias, participação em fóruns coletivos para tomar decisões que incluam os membros da comunidade se apresentam como algumas das possibilidades.

Assim, podemos considerar que essas formas de expressão estão relacionadas às suas múltiplas linguagens, que precisam ser encorajadas nos diferentes contextos sociais nos quais estão inseridas. Desse modo, as crianças são escutadas em toda sua inteireza, por meio do choro, do desenho, da pintura, da música, dos gestos, dos movimentos, do brincar etc.

Em seu poema “Ao contrário, as cem existem”, Malaguzzi (apud Edwards; Gandini; Forman, 2016, s.p.) reitera a ideia das múltiplas linguagens infantis. Defende que a criança é “feita de cem” modos de falar, pensar, escutar, fazer, amar, descobrir, inventar, mas roubaram-lhe noventa e nove; embora tentem separá-la das “coisas”, ela diz o contrário, isto é, que as cem existem. Podemos compreender, em linguagem metafórica, que Malaguzzi retrata a criança como sujeito que tem a novidade como algo intrínseco e inova nas interações com seu contexto. No poema, denuncia-se o cerceamento das linguagens “roubadas” das crianças; no entanto, elas se mostram resilientes, visto que existem infinitas maneiras de se comunicar e interagir com o mundo, as quais não se esgotam apenas porque os adultos não as enxergam. Logo, revelam-nos, da maneira mais genuína e bela, a existência das cem linguagens, por meio de suas interações.

A abordagem das múltiplas linguagens reconhece que as crianças estão imersas em um mundo complexo e diversificado, que vai além da linguagem verbal. Elas se comunicam e expressam suas ideias, seus sentimentos e conhecimentos de múltiplas maneiras, por meio da linguagem corporal, da expressão artística, do movimento, da música, do jogo simbólico, entre outras tantas formas.

Assim, de acordo com Moscheto e Chiquito (2007, p.124):

> A abordagem das múltiplas linguagens propicia maior proximidade da totalidade, não no que se refere à dimensão quantitativa de totalidade, mas no que diz respeito à pluralidade de possibilidades e de realidades nas quais a criança vive, interage, aprende, produz e se produz.

Com esse olhar sobre as múltiplas linguagens, aumentam-se as possibilidades de perceber as realidades, tornando-as mais evidentes, modificando e enriquecendo as explicações e interpretações do mundo no qual a criança vive. Moscheto e Chiquito (2007, p. 125) afirmam que: "[…] as crianças aprendem as relações complexas quando podem usar múltiplos sistemas de representação".

Segundo Friedmann (2020), aprendemos a escutar, pois não se trata de um fenômeno. Esse processo perpassa diversos caminhos, nem sempre simétricos, mais precisamente quando escutamos as crianças, uma vez que devemos levar em conta todos os nossos sentidos, além da presença e entrega plena. Em suma, "[…] escutar é doar-se, entregar-se ao outro" (Friedmann, 2020, p.131). Nesse percurso, a autora afirma que, por vezes, não escutamos quem nos escuta, mas esse(a) interlocutor(a) pode nos ensinar, em sua postura escutadora, a escutar.

A prática de uma postura de escuta apresenta um caráter democrático do(a) professor(a), como já mencionado anteriormente, já que suscita práticas dialógicas (Freire, 1987). Considerando-se que a escuta e o diálogo se encontram em uma relação de simbiose, a primeira pressupõe o segundo reciprocamente. Nessa linha, Saul (2017), com base em uma compreensão freiriana referente à relação entre escuta e diálogo, defende que o ato de escutar é pressuposto para a compreensão dos conhecimentos e da leitura de mundo das crianças, oportunizando ao(à) professor(a) elementos concretos para construir o planejamento a partir dessa realidade posta, na qual se levam em conta os conhecimentos das crianças, em uma postura de horizontalidade.

> A escuta é também, para Freire, requisito para o diálogo e para a compreensão do conhecimento que o educando traz para a situação de ensino-aprendizagem, possibilitando ao educador, conhecer e trabalhar a partir da leitura de mundo do educando. Saber escutar é, portanto, uma prática que se imbrica, necessariamente, na construção do conhecimento crítico-emancipador. É importante lembrar, com Freire, que a prática do saber escutar implica necessariamente posturas que vão requerer do educador novas aprendizados: humildade, amorosidade ao educando e tolerância (Saul, 2017, p. 160).

Tonucci (2008, p.225) registra, na charge a seguir (Figura 1), o diálogo entre duas crianças, em que uma delas se mostra surpresa: "Puxa, estão nos ouvindo!".

Como sabemos, por muito tempo, houve um silenciamento na educação; a denúncia de Freire acerca da educação bancária, praticada durante muito tempo em nosso país — e ainda presente em muitas instituições —, contribui para essa surpresa das crianças de estarem sendo escutadas. A educação dialógica freiriana respeita e legitima o lugar de fala de cada sujeito, pois "[…] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na reflexão-ação" (Freire, 1987, p. [50]). Nesse sentido, podemos entender que, por meio do diálogo, vamos nos constituindo enquanto sujeitos humanizados, históricos, reflexivos e emancipados.

Figura 1- O conselho de crianças

Fonte: Tonucci (2008).

Ainda sobre o espanto da criança não podemos aceitar uma infância muda, silenciada, uma vez que o ato de se expressar por meio de múltiplas linguagens é algo tão legítimo aos seres humanos, que o cerceamento da fala e do diálogo implica a inumanidade, pois, de acordo com Freire (1987, p. [50]) o diálogo nos humaniza.

> A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com a qual os homens transformam o mundo. Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo, por sua vez. O mundo pronunciado, por sua vez, se

> volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

Na compreensão freiriana, onde não há diálogo, onde há uma educação opressora, não há amor, não há a possibilidade de emancipação do sujeito. Isso porque todos(as) temos o direito de dizer nossa palavra, de pronunciar ao mundo e no mundo a leitura que fazemos dele, de nos posicionarmos sobre nossos pensamentos e reflexões, de escutarmos e sermos escutados(as). Em uma relação de dialogicidade, emancipamo-nos, tornando-nos sujeitos conscientes e conquistando nossa liberdade.

Ainda para o estudioso, o diálogo não é apenas uma ferramenta pedagógica ou uma simples troca de palavras entre os sujeitos; trata-se de uma relação horizontal e igualitária, baseada no respeito mútuo. É uma maneira de desenvolver solidariedade e colaboração, fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Tem um compromisso com uma educação crítica, libertadora e comprometida com a emancipação dos sujeitos. “O diálogo em Freire se caracteriza como uma expressão da identidade humana, pois, diante do nosso inacabamento, no diálogo problematizadora a leitura de mundo, anunciamos sonhos e utopias, transformamo-nos” (Silva; Fasano, 2020, p.70-71).

No livro *Pedagogia da esperança*, Freire (1992, p. [60]) afirma:

> O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. […] Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua.

Desse modo, podemos entender que a prática do diálogo é democrática e libertadora; promove, nos sujeitos, crescimento intelectual e cultural. A interação entre eles é o momento em que se fazem e refazem no diálogo, constituindo-se e libertando-se das amarras do autoritarismo. A esse respeito, Freire e Shor (1986, p. [64]) defendem que

> […] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. […] O diálogo sela o relacionamento entre sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. Eu acrescentaria que o diálogo valida ou invalida as relações sociais das pessoas envolvidas nessa

> comunicação. O diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação, ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer a cultura. […] O diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos […]. Significa uma tensão permanente entre a liberdade e autoridade.

Diante do exposto, os(as) professores(as) que atuam na Educação Infantil desempenham -papel fundamental no que se refere à formação dialógica das crianças. Estar nesse segmento não significa que a(o) docente não precise de conhecimento científico; pelo contrário, é preciso conhecimento teórico, técnico, científico, emocional, afetivo, humano e reflexivo, garantindo uma prática coerente e libertadora, que compreenda a criança como sujeito de direitos e de sua aprendizagem — e consequentemente de sua liberdade. Por meio da prática dialógica, desenvolve-se uma prática humanista-libertadora, conceito defendido por Freire.

O diálogo, em sua essência, possibilita uma aproximação entre as crianças — e entre elas e os(as) professores(as) —, fortalecendo vínculos de confiança entre os sujeitos, com seus próprios saberes, em suas vivências, nas quais o(a) educador(a) comunica acolhimento e respeito. Nesse sentido, a criança é considerada e respeitada em toda sua inteireza.

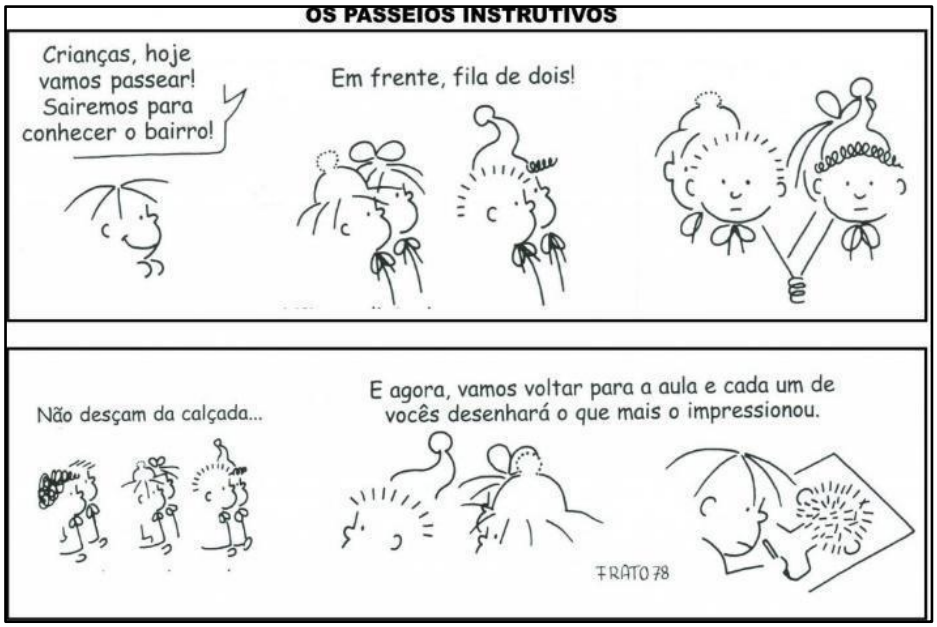
Nas palavras de Freire (1987, p. [51]), “[…] não há diálogo, porém se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação se não há amor que a infunda”. Com base nessa compreensão, o autor se propôs a cultivar e espalhar o amor pelo ato de dialogar e de escutar.

2.3 Participação infantil

> “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.
> (Paulo Freire, 1996, p. 47)

Como já dito, no decurso histórico, as crianças foram compreendidas pela ótica do que lhes faltava. Ou seja, eram vistas como seres incompletos, imaturos, passivos, dependentes, que precisavam de que os(as) adultos(as) falassem por elas sobre as suas necessidades e desejos. Suas vozes não eram escutadas, tampouco consideradas.

Figura 2 - Os passeios infantis



Fonte: Tonucci (2008).

A charge (Figura 2) nos permite pensar na falta de participação das crianças, retratada por Tonucci (2008) por meio dos passeios escolares. Nessas ocasiões, elas são tão cerceadas e controladas, postas em fila, em pares, direcionadas o tempo todo, que o seu olhar fica limitado e não se destina a observar aquilo que se foi conhecer e aprender. Na situação em foco, ao voltar ao ambiente escolar, ironicamente a criança reproduz a cabeça de seu colega da frente, pois foi a única coisa que conseguiu visualizar. Assim, uma cena cotidiana denota a não participação infantil.

O termo participação pode ter diferentes compreensões, a partir da concepção adotada. Tomás (2007, p.48) informa que “[…] há uma certa unanimidade na afirmação da participação como um processo fundamental do sistema democrático e tornou-se comum a apropriação do nome participação e participação das crianças para qualquer forma de participação". Segundo a autora, trata-se de uma compreensão nova, ainda não consolidada na sociedade, pois “[…] só recentemente surgiu o paradigma da participação cidadã e da participação das crianças, que defende que a criança tem e pode expressar diferentes concepções, necessidades e aspirações relativamente aos adultos” (Tomás, 2007, p. 48).

Além disso, “participar significa influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental.” (Tomás,

2007, p. 49). A estudiosa também faz um questionamento relevante no que tange à participação das crianças (Tomás, 2007, p.49)

> Até que ponto a sociedade adulta estará preparada para considerar que, para além da titulação como sujeitos de direitos, as crianças conquistaram também o direito de usufruir da dimensão de cidadãos activos a participativos na sociedade em que estão inseridas?

A partir dessa indagação, podemos refletir sobre as práticas com as quais nos deparamos cotidianamente nas instituições educacionais, que, muitas vezes, deslegitimam a participação das crianças. Desse modo, são necessárias ações que, de fato, legitimem a participação delas. Sobre isso, Silva (2021, p. 365) assim se manifesta:

> […] embora o reconhecimento legal dos direitos das crianças seja uma conquista fundamental, ele não é suficiente; é preciso também criar condições para o seu exercício por meio da participação ativa das crianças nas diferentes esferas da sociedade, a qual é aprendida nas práticas cotidianas, constituindo-se em uma aprendizagem que nos acompanha ao logo da vida.

Diante do exposto, vale indagar se qualquer forma de participação é válida. Trata-se de uma pergunta inquietante, porém que precisa ser considerada e pensada quando tratamos da participação infantil. Isso porque, na perspectiva da educação bancária, essa participação se dá por meio da absorção dos conhecimentos e informações transferidos dos(as) professores(as) aos(às) educandos(as). No entanto, à luz de uma educação libertadora e democrática, a participação se dá de maneira efetiva. A criança participa da construção das aprendizagens opinando a respeito dos caminhos que percorrerão nesse percurso; suas vozes, saberes, leituras de mundo, hipóteses são considerados na construção do planejamento e conhecimento, e o(a) professor(a) questiona seus saberes por meio de um fazer pedagógico que priorize as perguntas, e não as respostas (Freire; Faundez, 1985).

Assim, podemos repensar a lógica participativa da educação, questionando-nos em que concepção de participação as instituições de Educação Infantil pautam seu cotidiano. Embora sejam comuns os discursos que priorizem a participação da criança no contexto escolar, na prática é rotineiro depararmo-nos com práticas bancárias, transmissivas e conteudistas. Por essa razão, é necessário e urgente ressignificar tais discursos, de modo a assumi-los não como um modismo, mas uma concepção do fazer pedagógico. Nos dizeres de Formosinho (2007, p. 13),

> […] a persistência de um modo de fazer pedagógico que ignora os direitos da criança a ser vista como competente e a ter espaço de participação (o modo pedagógico transmissivo ou a pedagogia transmissiva) persiste, não por falta de pensamento e propostas alternativas.

Em defesa de uma pedagogia da participação, a autora esclarece:

> A pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores, porque estes são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação (Formosinho, 2007, p.18-19).

Nesse sentido, é preciso construir uma prática pedagógica que considere a participação da criança como direito, compreendendo esse indivíduo como potente e coautor das aprendizagens.

Consolidando-se essa prática pedagógica com base em uma perspectiva participativa, evidentemente ela se tornará mais complexa, pois exige do(a) professor(a) uma práxis que intente, efetivamente, construir estratégias de participação da criança de maneira adequada e legítima. Dito de outro modo: “Ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui” (Formosinho, 2007, p. 14).

Dessa maneira, o(a) professor(a), ao assumir-se como promotor(a) de uma prática que possibilite a participação, precisa entender com clareza tal concepção, a fim de executá-la efetivamente, possibilitando à criança falar, criar hipóteses, testar, transgredir, ou seja, ir além no processo de aprendizagem. Essa “[…] participação implica a escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de complexidade desse modo pedagógico” (Formosinho, 2007, p.19).

Formosinho (2007, p.18) discorre a respeito do cumprimento do papel da pedagogia da participação buscando a integração e a interação entre diversos elementos para criar novas possibilidades de aprendizagem e transformação social. Em suas palavras:

> A pedagogia da participação cumpre a essência da pedagogia na sua expressão por nós considerada mais nobre, que reside na integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores. Ela o faz em combinações múltiplas, fugindo da “realidade atual e criando mundos possíveis” (Bruner, 1986). Parte dessa complexidade resulta da integração de saberes, práticas e crenças quer no espaço da ação e reflexão, quer no espaço da produção de narrativas sobre o fazer e para o fazer.

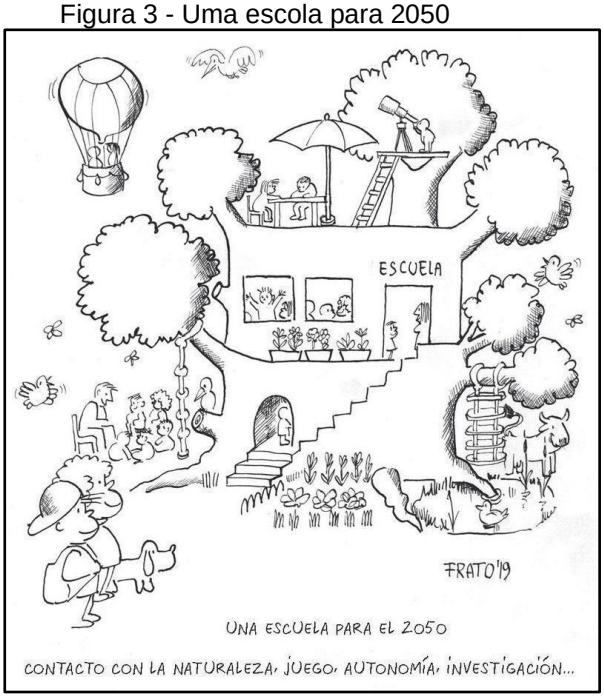
Logo, podemos considerar que a escola para a infância é um dos ambientes essenciais às experiências de participação infantil e de cidadania, levando em conta a multiplicidade de relações, interações e múltiplas linguagens que nela podem ser vivenciadas. Mais especificamente:

> A escola hoje assume um papel fundamental na construção da cidadania no sentido de possibilitar ao aluno a aquisição do senso crítico, capacitando-o para ser um agente de transformações sociais na luta pela construção de outro modelo de sociedade. Nesse sentido, o conhecimento fragmentado, descontextualizado, e com ênfase no conteúdo curricular fechado passa a não ter significado. Em contraposição, **a construção coletiva, onde professor e alunos constroem juntos suas aprendizagens, torna-se importante estratégia didática do professor para construção da cidadania.** (Deutschmann, 2006, p. 106, grifo nosso).

Essa construção conjunta do processo de aprendizagem, entre professor(a) e criança — dodiscência[2], segundo Freire (1996) —, na perspectiva da participação, acontece de maneira genuína. Por meio dela, o(a) educador(a) reconhece que "[…] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p. [47]). Assim, "[…] o educador é aquele que cria condições para que interações positivas se estabeleçam: do educando com as pessoas próximas, do educando com a realidade social, do educando com o saber, do educando com ele mesmo." (Craidy, 2005, p. 140). Assim, os(as) docentes consideram o contexto, os saberes, as potencialidades e, em uma relação dialógica, se constroem enquanto sujeitos participativos em aprendizagem.

[2] Conceito cunhado por Freire, consiste na junção da palavra docente e discente. Defende a relação simbiótica existente, em que ambos os sujeitos aprendem no processo educativo, pois não existe ensinar sem aprender. Diz Freire (1997, p. 19): "ensinar ensina o ensinante a ensinar".

Figura 3 - Uma escola para 2050



Fonte: Tonucci (2019, p.28).

Recorrendo à charge (Figura 3), intitulada “Uma escola para 2050 (dois mil e cinquenta) contato com a natureza, jogo, autonomia e investigação”, Tonucci (2019) retrata uma instituição na qual podemos observar a participação infantil presente nos vários contextos representados. Em tom de ironia — ou desejo —, o autor situa essa escola com uma previsão para um futuro distante, a considerar a sua data de criação. Uma possibilidade de interpretar sua ironia consiste no distanciamento existente entre o discurso que emerge a respeito da participação infantil e a realidade em si. Outra possibilidade é a de que a participação estará consolidada nas práticas escolares, mesmo que isso demore. Ou seja, as crianças participarão de todas as vivências, em uma relação dialógica e democrática que culminará com uma escola mais alegre e inclusiva.

Nesse espaço dialógico e democrático, a autonomia, a investigação, a comunicação, o diálogo, a escuta, as interações e as múltiplas linguagens se constituem em infinitas possibilidades de aprendizagem e garantia de cidadania aos(às) pequenos(as).

> Uma educação infantil que garanta a cidadania às crianças requer propostas pedagógicas que as reconheçam como sujeitos que se expressam sobre o mundo de maneira peculiar, na interação com os elementos da natureza e da cultura, com outras crianças e adultos. Temos de estar atentos aos modos como as crianças se exprimem, considerando todas as formas

> comunicacionais que utilizam para fazê-lo. O ponto de vista das crianças deve ser levado em conta, permitindo influenciar as decisões nos assuntos que as afetam, num exercício de poder de decisão compartilhado intergeracionalmente, em que adultos e crianças vivem sua cidadania (Agostinho, 2014, p. 1138-1139).

Fernandes (2007) propõe a existência de três paradigmas que se relacionam com o contexto da criança: o da criança dependente, o da criança emancipada e o da criança participativa. O primeiro, caracterizado por uma perspectiva de proteção, nega o direito de participação e tomada de decisões da criança, com a justificativa de que a sociedade estaria protegendo sua "incompetência". Nessa visão, os pais, mães e demais responsáveis podem restringir-lhe a liberdade em nome do bem dela, tomando as decisões sozinhos(as). O segundo paradigma vê as crianças como um grupo oprimido, privado de direitos civis e submetido à autoridade autoritária das instituições. Defende-se que elas só podem se tornar "empoderadas" se não forem tratadas como crianças e se lhes forem dadas oportunidades para fazer escolhas acertadas. O terceiro, por fim, busca equilibrar as duas perspectivas anteriores, reconhecendo a importância da proteção das crianças, mas também considerando a relevância de envolvê-las no conhecimento em desenvolvimento e na sua participação na sociedade.

Soares (2005, p.35-36, grifos da autora) trata da relevância do direito de provisão e proteção providos pela família e pelo Estado, discorrendo também sobre o direito à participação, no qual realça que as crianças têm direito a tomar decisões relativas às suas vidas. Em suas palavras:

> **Direitos de provisão** – implicam a consideração dos programas que garantam os direitos sociais da criança, nomeadamente o acesso de todas as crianças a direitos como a saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura;
> **Direitos de protecção** – implicam a consideração de uma atenção distinta às crianças, de um conjunto de direitos acrescidos, que, por motivos diversos, nomeadamente situações de discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito, se encontrem privadas ou limitadas no exercício dos seus direitos;
> **Direitos de participação** – implicam a consideração de uma imagem de infância activa, distinta da imagem de infância objecto das políticas assistencialistas, à qual estão assegurados direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu benefício, que deverão traduzir-se em acções públicas para a infância, que consideram o ponto de vista das crianças.

De acordo com Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), a pedagogia centrada na participação é mais complexa do que o modelo transmissivo de ensino.

No modelo participativo, consideram-se os interesses da criança para o desenvolvimento e elaboração das práticas pedagógicas, buscando motivá-la às experiências de aprendizagem. Dessa forma, é fundamental valorizar tais experiências, a fim de que ela possa construir conhecimentos e se desenvolver plenamente.

Considerando a complexidade dessa maneira de promover a educação, enquanto profissionais que se assumem nesse modo de se constituir profissionalmente, as autoras elucidam:

> Esta é a nossa utopia. Este é o nosso sonho. Sonho que cultivamos ao longo de nossa trajetória, como educadoras, procurando realizar uma prática cotidiana que impulsiona a criança a querer se expressar, a tomar decisões, a investigar, a descobrir, a interagir, a reelaborar, a construir o seu saber como cidadã autônoma, consciente e responsável, capaz de cooperar com os seus semelhantes (Formosinho; Kishimoto; Pinazza, 2007, p. 168-169).

A pedagogia da participação é vista como um espaço complexo, no qual a interdependência entre os atores e o ambiente é fundamental. Isso porque , diante da ambiguidade, da emergência e dos imprevistos, tal relação é essencial para o processo de ensino-aprendizagem, em que esses indivíduos são construtores da interatividade entre os saberes que, por sua vez, ocorrem em função de seus contextos de vida e da ação pedagógica. Em suma, a escuta, o diálogo e a negociação são essenciais para que os atores construam sua jornada de aprendizagem (Formosinho; Kishimoto; Pinazza, 2007, p.19)

> A interatividade entre saberes, práticas e crenças é construída pelos atores; na construção do seu itinerário de aprendizagem, mas em interação com os seus contextos de vida e com os contextos de ação pedagógica. Assim, a interdependência entre os atores e os ambientes, faz da pedagogia da participação um espaço complexo, no qual lidar com a ambiguidade, a emergência e o imprevisto torna-se critério do fazer e do pensar.
> Em síntese, a interatividade entre saberes, práticas e crenças, a centração nos atores como co-construtores da sua jornada de aprendizagem em um contexto de vida e de ação pedagógica determinado, através da escuta, do diálogo e da negociação, conduzem a um modo de fazer pedagógico caleidoscópico, centrado em mundos complexos de interações e interdependências, promovendo interfaces e interações. Esse modo de fazer pedagógico configura a ambiguidade, a emergência, o imprevisto como critério do fazer e do pensar, produzindo possibilidades múltiplas que definem uma pedagogia transformativa. Estas são características que fogem à possibilidade de uma definição prévia total do ato de ensinar e aprender, exigindo a sua contextualização cotidiana.

“A participação das crianças é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental da infância que reforça os valores democráticos”

(Tomás, 2007, p.5 6). De acordo com Crowley (1998, p. 9), “[…] não é somente um meio para chegar a um fim, nem tão pouco um processo: é um direito civil e político básico para todas as crianças e é, portanto, um fim em si mesmo”

Diante do exposto, é necessário considerar as crianças como sujeitos potentes e envolvê-las ativamente nas decisões, no planejamento e na avaliação das atividades e vivências pedagógicas, reconhecendo suas capacidades, vozes e perspectivas como legítimas e valiosas. Essa atitude proporciona-lhes uma série de benefícios, entre eles, o fortalecimento da autoestima, o desenvolvimento de habilidades sociais, o estímulo ao pensamento crítico e à criatividade, além de promover uma maior consciência cidadã. Portanto, promover a participação infantil deve ser um princípio fundamental em todas as etapas educativas, oportunizando um espaço para que as vozes das crianças sejam escutadas e valorizadas, construindo uma educação humanizada e emancipada.

3 PROJETOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na presente seção, discorremos sobre o trabalho com projetos pedagógicos na Educação Infantil. A princípio, ocupamo-nos da definição do termo “projeto” e, em seguida, das características que o compõem, a partir dos(as) autores(as) que legitimam essa proposta e, em suas propostas, estabelecem relações com os conceitos freirianos. Posteriormente, apresentamos nossa compreensão sobre o conceito dos projetos pedagógicos e a possibilidade de estruturá-los. Na sequência, aludimos à participação e emancipação infantil nas situações de trabalho com projetos.

3.1 Projetos pedagógicos: o que são?

Segundo Machado (2004, p. 2), etimologicamente a palavra *projeto* deriva do latim *projectus*, particípio passado de *projícere*, significando algo como um jato lançado para frente. Para o autor, há três características gerais que precisam ser consideradas quando nos referimos aos projetos, a saber: a referência ao futuro; a abertura para o novo; e o caráter indelegável da ação projetada. Assim, podemos entender que isso envolve uma atitude pessoal de criação e idealização de sonhos. No contexto profissional, refere-se ao estabelecimento de estratégias para alcançar objetivos e, na dimensão pedagógica, aplica-se à ação do(a) professor(a) e dos(as) estudantes, que, juntos(as), atribuem significado às aprendizagens surgidas a partir dos objetivos traçados em torno dos temas e problemas de estudo.

Projetar, portanto, significa lançar uma ação em direção ao futuro, arremessar; consequentemente, não há a possibilidade de existir projeto sem futuro, e o futuro não existe sem projetos. Trata-se de uma decisão planejada e organizada a fim de atingir um objetivo específico em um período de tempo definido. Envolve a definição clara do que se pretende alcançar, o planejamento das etapas necessárias para tal, a alocação de recursos e a execução das tarefas planejadas. Sem um projeto, não há plano de ação e não há direção clara para chegar aos resultados desejados.

A capacidade de estar disposto(a) a aceitar e incorporar novas ideias refere-se a abrir-se para o novo. Isso significa estar preparado para mudanças durante a execução do projeto, à medida que novas informações e circunstâncias surgem. Essa

abertura nos permite ser flexíveis e nos ajuda a lidar com incertezas e mudanças que podem ocorrer ao longo do caminho.

Embora possamos delegar tarefas e responsabilidades a outras pessoas para executar partes do projeto, a responsabilidade final por seu sucesso ainda nos cabe, ou seja, há um caráter indelegável da ação projetada. No caso dos projetos pedagógicos, por mais que todos(as) os(as) envolvidos(as) participem de sua construção, o planejamento inicial, o direcionamento do projeto a partir dos interesses e das considerações do grupo ao longo do processo, bem como os registros a serem realizados são de responsabilidade do(a) professor(a).

Nesse sentido, como afirma Barbier (1994 apud Machado, 2004, p. 6): “O projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma ideia; é o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em acto”.

O trabalho por projetos não é novo no meio educacional; porém tem sido muitas vezes apresentado como algo inovador. No Brasil, surgiu em meio ao movimento escolanovista, que visava a problematizar a escolarização tradicional vigente até então, questionando as concepções de aprendizagem, ensino e criança. Em suas proposições, os escolanovistas buscavam criar maneiras de organizar o ensino, contemplando a globalização dos conhecimentos, os interesses das crianças e a participação delas no processo de aprendizagem (Barbosa; Horn, 2008), em uma ação que caminhava rumo à democratização da educação.

Ao buscar a globalização dos conhecimentos, os escolanovistas intentavam inter-relacioná-los. Em outras palavras, focalizava-se a interdisciplinaridade, uma abordagem que busca superar a fragmentação do conhecimento disciplinar de forma mais abrangente e holística, obtendo uma compreensão mais completa e complexa dos objetos de estudo.

Apesar de, como já dito, não serem uma maneira nova de se pensar a educação, os projetos, os projetos pedagógicos, a pedagogia de projetos, o trabalho por projetos ou outras tantas nomenclaturas destinadas a tal metodologia atualmente se apresentam como propostas envoltas por uma superficialidade. Isso porque não se contempla, em suas ações, a profundidade atrelada a essa proposta didática, ou seja, a participação de todos os sujeitos envolvidos desde a concepção até a finalização do projeto, no qual cada etapa deveria ser construída colaborativamente, considerando-se que as múltiplas linguagens permeiam e conduzem as ações

projetadas, com vistas a consolidar os saberes a serem apreendidos. Assim, o conhecimento em profundidade se consolida, pois envolve uma capacidade de integrar o tema do projeto em um espectro amplo, conectando a diferentes linguagens e ampliando a capacidade da criança compreender e relacionar ao contexto em que está inserida.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDBEN — (Brasil,1996), em seu artigo 1°, parágrafo 2°, afirma que a educação escolar deverá se relacionar ao mundo do trabalho e à prática social. O trabalho com os projetos pedagógicos acolhe tal determinação, uma vez que eles devem considerar o interesse do grupo como o fio condutor que norteará as ações e vivências. Ou seja, levam-se em conta os contextos nos quais as crianças estão inseridas e intentam, a partir de suas leituras de mundo, construir colaborativamente o conhecimento.

Na presente pesquisa, assumimos o conceito de “trabalho por projetos” para nos referirmos ao trabalho com projetos pedagógicos. Apresentando uma nova maneira de pensar esse trabalho, Moscheto e Chiquito (2007) discutem a projetualidade, que significa *atitude de projeto*. Em outras palavras, a ação do que foi projetado, em que todas as projeções têm a certeza de se tornarem ações e realidade, o que significa que não há projetos apenas no papel; todos implicam ações. Nesse sentido, podemos compreender projetualidade como *projeto em ação* ou *na ação*.

Escolher e assumir o trabalho por projetos requer uma compreensão tanto do processo de ensinar quanto de aprender. Isso porque, ao considerá-los norteadores da nossa prática, é necessário compreender os conceitos e fundamentos que a metodologia pressupõe.

Ao nos referirmos aos projetos na educação, podemos observá-los em vários contextos, por exemplo: o projeto político-pedagógico (PPP) da escola, que abrange uma perspectiva ampla, administrativa, contextual, social e política; os projetos coletivos; os interclasses; os projetos em nível municipal, estadual ou federal; os projetos com as famílias; os projetos com as crianças, enfim, são diversas possibilidades de trabalhar nessa ótica. Todavia, em nosso estudo, focalizamos os projetos desenvolvidos com as crianças.

Uma vez compreendida a ideia de projetos, cabe indagar por que introduzir essa metodologia como proposta de trabalho com as crianças pequenas. Ou ainda, qual prerrogativa torna interessante esse tipo de trabalho. Para responder a tais

questionamentos, delineamos os processos/passos percorridos ao optarmos por tal caminho didático. Em síntese, é preciso esclarecer o que tecem[3] os projetos.

Para nossas considerações a respeito do projeto pedagógico, recorremos a Barbosa e Horn (2008, p. 31) que assim o definem:

> Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão a respondê-la. A proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autonomia e de dependência do grupo sob autoridade mais experiente e também de liberdade; momentos de individualidade e de sociabilidade; momentos de interesse e de esforço; momentos de jogo e de trabalho com fatores que expressam a complexidade do fato educativo.

Para as autoras, o trabalho por projetos presume múltiplas possibilidades de desenvolvimento de ações (atividades) a serem vividas pelo grupo (crianças e professores(as)), pois o planejamento e os encaminhamentos são construídos por todos(as) os(as) envolvidos(as). Assim, com base nessa construção conjunta, considera-se que há significatividade aos sujeitos nas vivências e nos saberes construídos conjuntamente. Como elucida Hernandez (1998, p. 63), “A aprendizagem se baseia em sua significatividade que junto à globalização, são dois aspectos essenciais dos projetos”

Trabalhar na perspectiva de projetos requer um desprendimento por parte do(a) professor(a), no que tange ao sistema tradicional de ensino, planejamento e até de currículo. A razão é que, nessa proposição de trabalho, se considera a criança como fonte de conhecimento, ou seja, este último emerge do interesse, da curiosidade e da leitura de mundo da(s) criança(s) e de seus próprios saberes.

[3] Tessitura: a reunião de fios que se atravessam no tear, compondo o tecido. O termo aqui utilizado deve ser compreendido no sentido de compor.

Figura 4 - Onde está o mundo?

Fonte: Tonucci (1997).

Na Figura 5, Tonucci (1997) representa o “mundo” que está dentro da criança — seus saberes, suas experiências —, porém ela está à procura do mundo, pois, em uma perspectiva tradicional de ensino, os seus conhecimentos são desconsiderados. Assim, a ela é permitido exprimir apenas o que a escola considera importante, direcionando e limitando o seu olhar, suas experimentações e relações.

Segundo Boutinet (2002, p.180), “[…] uma das razões que encorajam a pedagogia de projetos vem da necessidade de quebrar o quadro coercitivo dos programas escolares para suscitar certa criatividade”. Nesse aspecto, depreendemos que as discussões e reflexões — no que tange à ressignificação da prática pedagógica — precisam ser mais eficientes no sentido prático, suscitando ações que contribuam para a liberdade dos sujeitos. Desse modo, rompe-se com o ciclo opressor dos programas escolares tradicionais.

Nessa perspectiva, o trabalho com projetos transpõe o caráter disciplinar do currículo, tão presente nas instituições, sobretudo na grade curricular que aprisiona professores(as) e crianças a conteúdos quase sempre desvinculados da realidade e, portanto, sem sentido. Eles servem a uma perspectiva de trabalho transdisciplinar, ou seja, que busca integrar diferentes saberes, ultrapassando os limites postos na fragmentação dos conhecimentos. Sendo assim, os projetos pedagógicos serão

construídos pelos sujeitos no processo, partindo de temas geradores que, para Freire (1987, p. [62]), podem ser compreendidos da seguinte maneira:

> É importante reenfatizar que o "tema gerador" não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo. Investigar o "tema gerador" é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis.

Logo, os conhecimentos podem ser compreendidos por meio das relações entre o sujeito e o mundo, no processo de reflexão e ação. É necessário que eles sejam definidos de forma compartilhada, participativa e coletiva, envolvendo a participação ativa e colaborativa de todos(as) os(as) envolvidos(as).

Conforme afirma Barbosa e Horn (2008, p.5), a pedagogia de projetos é uma possibilidade interessante em termos de organização pedagógica porque, entre outros fatores, contempla uma "visão multifacetada" dos conhecimentos e das "informações". Ou seja, abarca múltiplas linguagens em seu trabalho.

A fim de colocar os projetos em ação, por vezes, faz-se necessário ter em mente que sua estruturação não ocorre de maneira rígida, estanque, pois o percurso de cada projeto se dá em função das necessidades apresentadas pelo grupo de crianças e dos possíveis encaminhamentos que vão se constituindo conforme estão sendo vivenciadas. As ações podem ser repetidas, revisitadas, reconsideradas e reelaboradas, com vistas a garantir os avanços dos conhecimentos apreendidos, em um tecer de fios que se conectam e entrelaçam, fortalecendo a tessitura da aprendizagem. Sob a ótica da sistematização do trabalho por projetos, Cavalcante (2009, p.25) assevera:

> Os projetos são procedimentos que organizam as situações de aprendizagem consideram os conhecimentos (conteúdos) que serão explorados de forma sistemática, lógica e intencional compreendendo a existência de uma relação entre os sujeitos, os contextos, os objetos, os espaços, os tempos, as instituições, as concepções e as políticas que envolvem a prática e as escolhas do professor.

No que tange à sistematização e organização do trabalho por projetos, Barbosa e Horn (2008) definem alguns passos. São eles: definição do problema, mapeamento dos percursos, coleta de informações, sistematização e reflexão sobre as informações coletadas, documentação e comunicação dos percursos.

O ato de escolher e definir o problema ou tema a ser abordado no projeto pode se dar de várias maneiras, propostas pelo(a) professor(a) ou pelas famílias. Por meio

de experiências anteriores das crianças, é possível oferecer experimentações novas, gerando inquietações e interrogações como algo relevante a ser pesquisado, o que trará possibilidades e caminhos para se responder às indagações, já que o trabalho por projetos possibilita que elas sejam desenvolvidas. Como asseveram Barbosa e Horn (2008, p.54), "[…] o trabalho de projetos reage contra o verbalismo, os exercícios de memória, os conhecimentos acabados, colocando os alunos em condições de adquirir, investigar, refletir, estabelecer um propósito ou um objetivo".

Sob a ótica freiriana, é possível relacionar esse momento estruturante de delimitação do problema, tal qual propõem Barbosa e Horn (2008), ao levantamento e à definição do tema gerador proposto por Freire (1987), para quem esse tema advém de um interesse do grupo, devido as questões por ele vivenciadas em seu cotidiano. Assim "[…] o 'tema gerador' não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo" (Freire,1987, p [62]).

Acerca da definição de problema (Barbosa; Horn, 2008) e de tema gerador (Freire, 1987), os autores compreendem que a temática a ser desenvolvida com as crianças no projeto pedagógico emerge de contextos e vivências do grupo. Para Freire (1987, p. [62]), perscrutar o "[…] 'tema gerador' é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis".

Além de emergir de situações vivenciais, os temas geradores contribuem para que os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem — no caso desta pesquisa as crianças — assumam uma postura ativa na investigação. Concordamos com Freire (1987) no sentido de que toda ação educativa é um ato político, o que significa que o levantamento dos temas geradores também é um ato político, pois considera as vivências e contextos. Portanto, desvelar os temas geradores no decorrer do projeto pedagógico desencadeia um ato de conscientização sobre a realidade de uma maneira ampla, uma vez que eles são abordados de diversas maneiras, possibilitando propriedade, diálogo entre os saberes e criticidade. Em suma, "[…] por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo" (Freire, 1987, p. [61]).

Cabe ressaltar que o planejamento não fica pronto no início do projeto; ele é construído aos poucos, ajustando-se de acordo com as ações que ocorrem. Assim,

constrói-se coletivamente, conforme os temas geradores surgidos do cotidiano das crianças e apreendidos a partir dos processos de escuta realizados pelo(a) professor(a). Esse processo de planejamento coletivo é chamado por Barbosa e Horn (2008) de “mapeando percursos”. Segundo as autoras, nele ocorre o planejamento das ações a serem executadas pelos(as) participantes no decorrer do trabalho, ou seja,

> […] abrir um espaço para o planejamento coletivo e a construção de um processo de trabalho compartilhado… as crianças participam da gestão desse processo, propiciando-se, assim, que o poder do planejamento seja distribuído entre os adultos e as crianças (Barbosa; Horn, 2008, p. 58).

Nessa etapa, o(a) professor(a) compartilha o planejamento com as crianças, porém cabe a ele(a) a responsabilidade maior de planejar ações que contemplem o currículo, o plano anual e seus objetivos. Isso não significa que o processo esteja atado tão somente e tais escopos, visto que os projetos têm seus próprios objetivos a serem alcançados. A este respeito, Barbosa e Horn (2008, p. 56) enfatizam que:

> É importante salientar que cabe ao professor, independentemente do seu trabalho junto às crianças, articular esse tema com os objetivos gerais previstos para o ano letivo. Também cabe a ele realizar uma previsão dos conteúdos que podem vir a ser trabalhados, atualizar-se em relação ao tema, discuti-lo com outros educadores da escola, ampliar os conhecimentos e fazer novas propostas de trabalho para o grupo.

Em uma perspectiva freiriana, construir, de forma coletiva e colaborativa, o planejamento das ações a serem vivenciadas pelo grupo nos remete ao conceito de dodiscência, termo cunhado e defendido por Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996). Para o autor, crianças e docentes devem partilhar seus saberes em uma posição de horizontalidade, na qual todos(as) são considerados(as) e respeitados(as) igualmente, uma vez que os sujeitos inseridos no projeto têm algo a contribuir a fim de que o grupo avance em suas aprendizagens. Nesse processo, enquanto ensina, o(a) professor(a) também aprende. Cunha (2010, p.124), na busca pela definição do conceito discência e docência, afirma que “[…] a visão epistemológica de Freire assume a discência e a docência numa permanente simbiose, que impede o olhar de qualquer um dos componentes em separado”.

Na proposta de estruturação de trabalho por projetos apresentada por Barbosa e Horn (2008), outro momento abordado pelas autoras diz respeito à coleta de informações, pressupondo que as formas de aquisição de informação e conhecimento não advêm de uma única fonte — o(a) professor(a) — mas de inúmeras. As

pesquisadoras elencam algumas delas: conversas, entrevistas, passeios, visitas, pesquisas bibliográficas e/ou em laboratórios, entre outras. As fontes em que serão coletadas as informações são imprescindíveis para o desencadear das ações e pela qualidade das informações, transpondo-as à nossa realidade atual, na qual nos deparamos com diversas informações inverídicas, de diversas fontes duvidosas. Por essa razão, precisamos atentar para que essas fontes sejam confiáveis e não estejam contaminadas por *fake news*, o que deve ser problematizado com o grupo durante o processo de coleta de informações. Considerando que as crianças são atuantes durante todo o processo, conscientizá-las de que as fontes devem ser confiáveis é fundamental, pois o que está em jogo é o aprendizado.

Coletadas as informações, é necessário organizá-las, a fim de que possamos refletir sobre elas. Para tal, é preciso, antes, selecioná-las, elencando as que sejam mais relevantes e que contribuirão de maneira significativa para o planejamento, propiciando o avanço nas aprendizagens das crianças sobre o tema gerador.

A proposta de trabalho por projetos pressupõe uma perspectiva colaborativa e participativa, em contextos que favoreçam a construção da autonomia infantil no que se refere ao conhecimento e ao planejamento das ações a serem vivenciadas. Nesse sentido, devemos promover contextos que possibilitem à criança exercer sua autonomia; por conseguinte, cabe ao(à) professor(a) adotar a seguinte postura: “[…] assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. (Freire, 1996, p. [13]).

Freire (1996) defende que o conceito de autonomia não é algo pronto no sujeito, ou seja, ele não se torna autônomo “com data e hora marcada”; trata-se de um processo de “vir a ser”, de sua busca do “ser mais”, no qual, imerso em experiências respeitosas da liberdade, lhe são possibilitadas tomadas de decisões, assumindo-as, mesmos que não sejam talvez as mais assertivas. Todavia, a tomada de decisão realizada exercita sua autonomia, que “[…] vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (Freire, 1996, p. [55]).

Como observamos, tanto em Freire (1996) quanto em Barbosa e Horn (2008), a perspectiva da construção da autonomia se faz presente em todas as etapas do trabalho com projetos. Isso porque o seu intuito é o de possibilitar que a criança participe do seu processo de aprendizagem, tomando decisões que a impactam

significativamente , exercitando a liberdade da maneira mais genuína e constituindo-se enquanto sujeito de sua autonomia.

Retomando as etapas para a construção do projeto pedagógico, Barbosa e Horn (2008) sugerem, como parte estruturante desse trabalho, a sistematização das informações e a reflexão sobre elas. Esse momento é o mais ativo e experiencial de todo o processo, pois as informações coletadas na etapa anterior são sistematizadas pelo grupo, problematizadas, formuladas, constatadas e experienciadas nas diversas linguagens, em busca de compreender melhor o tema gerador que se pré-dispuseram a investigar. Mais especificamente:

> Nessa etapa, formulam-se as diferentes hipóteses, selecionam-se e coletam materiais e evidências, as quais são planejadas, registradas e transformadas em experiências sob forma de diferentes linguagens. Nesse sentido, são válidas todas as atividades, tais como as de criação dos jogos, as atividades dramáticas, as experiências científicas, os desenhos, os modelos, a construção de miniaturas, o trabalho com números, cálculos, seriações e classificações, a ampliação de vocabulário específico, a elaboração de textos coletivos, as histórias contadas oralmente e escritas. (Barbosa; Horn, 2008, p. 62)

A sistematização e a reflexão acontecem em conjunto, entre professores(as) e crianças, pois todos(as) são protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, têm igual importância em uma perspectiva democrática de horizontalidade, na qual constroem, juntos(as), os encaminhamentos a serem dados aos saberes apreendidos. Esses encaminhamentos ocorrem para que as crianças, além de participar do processo, construam conhecimentos e vivenciem diversas experiências por meio das múltiplas linguagens, com vistas a fazerem generalizações, teorizações, contextualizações, simbolizações e abstrações, criando estratégias para constituírem o conhecimento. Posteriormente, a partir dessas vivências, elas devem fazer e refazer perguntas, hipóteses, caminhos, possibilidades e planejamentos, em um trabalho altamente participativo e cooperativo.

Nesse momento do projeto pedagógico, o grupo realiza a construção epistemológica do conhecimento, a partir da interação entre este último e o sujeito, em oposição à educação bancária. Tem-se, portanto, uma educação problematizadora, que engaja o grupo a se interessar pelo desvelamento do objeto de estudo, de modo a pensá-lo e compreendê-lo de inúmeras maneiras, sob diversos e infinitos espectros, problematizando sobre, como e por quê; em síntese, oportunizando às crianças infinitas possibilidades de pensar sobre o tema gerador.

Paulo Freire (1987, p. [45]), em *Pedagogia do Oprimido*, a respeito da problematização, defende que:

> Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.
> Através dela, que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo da resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso. Assim é que se dá, o reconhecimento que engaja.

A partir dessas ideias, depreendemos que o processo de problematização do objeto implica, para a criança, o desenvolvimento de sua criticidade sobre o mundo que a cerca, pois faz com que ela o perceba e pense sobre ele de diversas maneiras, não de forma alienante e condicionante, mas libertadora das amarras da educação bancária.

> Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade (Freire,1987, p. [45]).

O autor ainda aduz que "[…] a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham" (Freire, 1987, p. [46]). Nesse sentido, a educação problematizadora serve à emancipação, pois, ao ser estimulada a desvelar o objeto do conhecimento, a criança o compreende de uma maneira integral, contextualizada, crítica, participativa e dialógica.

Outro aspecto importante para a estruturação de uma proposta de trabalho por projetos diz respeito à documentação e à comunicação das vivências. Logo, o espaço físico[4] (estrutura física) e o ambiente[5] (permeado de relações) são elementos fundamentais para a sistematização, pois narram as histórias ali vividas. De acordo com Barbosa e Horn (2008), para valorizar esse momento, é necessário utilizar

[4] Compreende-se espaço físico como a estrutura que o compõe, isto é, as características físicas e tangíveis.
[5] Entende-se o ambiente a partir das possibilidades relacionais que proporcionam aos sujeitos interagir por meio dele. A constituição do ambiente influencia diretamente as relações ali estabelecidas, englobando uma atmosfera emocional e cultural.

diferentes maneiras de representar e comunicar a documentação pedagógica, apresentando-se as diversas vivências das crianças ao longo do percurso, enfatizando seus pontos de vista e as diversas aprendizagens, bem como evidenciando as múltiplas linguagens com as quais tiveram contato ao longo desse processo de construção de aprendizagem.

Barbosa e Horn (2008) ressaltam que é necessário escolher o que deve ser registrado, selecionando as partes mais significativas e montando um conjunto com sentidos. Ou seja, mesmo que nem todas as propostas de atividades estejam registradas, aquelas que estiverem devem estar entrelaçadas, havendo um fio condutor entre elas, uma ligação que consolide uma narrativa do percurso do grupo.

De acordo com as autoras, documentar e comunicar implica conhecer diversas formas de narrativas — como as linguagens visual, verbal, escrita, matemática, musical e corpora — e diversos recursos — por exemplo, lápis, papel, computador, revistas, vídeos, músicas etc. Enfim, é preciso conhecer ferramentas que, além de enriquecer a documentação pedagógica, ampliem os conhecimentos de técnicas a serem utilizadas. Os materiais produzidos representam uma fonte de consultas aos demais membros que integram aquele ambiente — pais, mães, professores(as), crianças, comunidade. Lipmann (1997 *apud* Barbosa; Horn, 2008, p. 65) chama esse processo de “tradução”, isto é, a atividade de preservar o significado em diferentes contextos.

Freire (1984) também aponta a importância do registro e da comunicação, pois ambos preconizam o diálogo em sua essência. Para esse educador, o registro, como instrumento de apoio à prática educativa, faz-se fundamental, visto que o ato de escrever sobre a prática se torna um momento de reflexão acerca da própria prática. Dito de outro modo, ao se registrar a trajetória vivenciada do grupo, reflete-se sobre as aprendizagens ocorridas no decorrer do projeto.

Os registros escritos, no caso da Educação Infantil, são realizados pelo(a) professor(a). Nesse segmento, o ato de registrar demanda rigor, e a escrita deve considerar e comunicar as ações vivenciadas pelo grupo buscando detalhar o máximo possível de situações de maneira fidedigna e com um distanciamento no olhar, a fim de haver critério no registro, contemplando as vivências, as aprendizagens, as emoções, os olhares das crianças e do(a) professor(a) diante do objeto do conhecimento. Nas palavras de Freire (1984, p.[16]), “[…] escrevo […] porque gostaria de convencer outras pessoas, sem a elas mentir, de que o sonho ou os sonhos de

que falo, sobre que escrevo e porque luto, valem a pena ser tentados". No entanto, as produções realizadas pelas crianças no decorrer do percurso também precisam compor os registros, narrando as vivências do grupo e sua trajetória de aprendizagem.

A respeito do processo de comunicação do projeto pedagógico, Gandini (2016, p.146) elucida que:

> […] as exibições incluem, próximo ao trabalho das crianças, fotografias que contam o processo, mais uma descrição das várias etapas e da evolução da atividade ou do projeto. As descrições são significativamente completadas coma a transcrição dos comentários e das conversas das próprias crianças, ocorridos durante esta experiência particular (que frequentemente é registrada em fita). Portanto, as exposições internas, além de serem bem-desenhadas e de contribuírem para o aconchego do espaço, oferecem documentação sobre atividades específicas, sobre o enfoque educacional e sobre as etapas de seu processo. Acima de tudo, é um modo de transmitir aos pais, aos colegas e aos visitantes o potencial das crianças, suas capacidades em desenvolvimento e o que ocorre na escola.

Outro conceito de que trata Freire (1983) é o da comunicação, segundo o qual o diálogo é o caminho para haver comunicação, pois, sem ele, há apenas a "extensão[6]", o antidialógico. Na visão do autor, a comunicação se dá por meio do diálogo, em que os sujeitos envolvidos o estabelecem de maneira coparticipativa e significativa para todos(as). Nos dizeres desse estudioso:

> O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um "penso", mas um "pensamos". É o "pensamos" que estabelece o "penso" e não o contrário. Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação. […] A comunicação, pelo contrário, implica numa reciprocidade que não pode ser rompida (Freire, 1983, p.[45]).

As narrativas documentadas visam a explicitar aos(às) envolvidos(as) as aprendizagens que sucederam no trabalho por meio dos projetos pedagógicos, dialogando sobre elas. Barbosa e Horn (2008, p. 66) pontuam que "[…] para os pais o registro do que foi trabalhado em sala de aula possibilita descobrir o processo cognitivo de seu filho, vendo-o atuar em outro tipo de espaço social e valorizando a sua participação no trabalho escolar".

[6]No livro *Extensão ou comunicação?*, Freire (1971) difunde o conceito de extensão, relacionando-o à educação bancária, devido ao fato de "estenderem" os conteúdos aos sujeitos, em uma teoria antidialógica.

Cabe observar que, até o momento, não tratamos da escrita do projeto e de quais os itens necessários para tal, o que gera muitas dúvidas entre os(as) educadores(as). Sobre isso, Barbosa e Horn (2008, p. 67) indicam que: “[…] em primeiro lugar, inicia-se um esboço e a documentação final é que realmente expõe a parte relevante do trabalho com projetos”. Assim, a escrita do projeto torna-se parte do processo, mas não há um modelo a se seguir; o importante é conter informações relevantes, tais como: tema, objetivos e as demais etapas que constituem o projeto pedagógico e comporão a documentação pedagógica.

Sintetizando metaforicamente os pontos fundamentais do trabalho por meio de projetos pedagógicos, Proença (2020) os relaciona aos sinais de pontuação da língua portuguesa, vindo ao encontro do que foi apresentado por Barbosa e Horn, bem como por Freire, a respeito da temática discutida:

> ? o ponto de interrogação refere-se à capacidade de questionar;
> ! o ponto de exclamação relaciona-se à capacidade de espantar-se diante do mundo e de buscar a informação;
> , a vírgula refere-se à capacidade de dar continuidade;
> ; o ponto e vírgula busca um encadeamento entre os fatos, ideias e hipóteses, reconstruindo a dimensão do todo;
> : dois-pontos referem-se à capacidade de afirmar hipóteses e conclusões;
> . o ponto final, à capacidade para concluir, mesmo que momentaneamente;
> … as reticências remetem à possibilidade de ir além, superando a proposta inicial; (Proença, 2018, p. 59)

Diante do exposto, percebemos que os projetos pedagógicos estão intrinsecamente pautados na prática da problematização, das perguntas, do diálogo, da colaboração e do engajamento crítico, proporcionando um espaço de aprendizagem no qual os estudantes são encorajados a refletir sobre sua realidade, a questionar as estruturas opressivas e a buscar soluções coletivas. Trata-se de um convite para uma educação que vai além da transmissão de conhecimentos, buscando desenvolver habilidades de pensamento crítico, autonomia, diálogo respeitoso e consciência social.

3.2 Projetos pedagógicos e suas implicações na participação e na emancipação infantil

O trabalho por projetos pressupõe, como vimos anteriormente, que o(a) professor(a) se assuma e se posicione politicamente, reconhecendo que educar é um ato político. Para Freire (1987), não existe apenas uma educação; existem maneiras distintas de se fazer educação, sintetizadas em duas: a educação “bancária”, que

desumaniza, pois aliena e oprime as pessoas; e a educação “libertadora”, que visa à libertação, tornando-as seres humanos conscientes. Considerando ambos os modos, quando assumimos o trabalho por projetos pedagógicos, assumimos também uma concepção de educação que, a nosso ver, deve ser aquela que contribui para o processo de libertação, humanização e conscientização, promovendo a participação e a emancipação de todos os sujeitos envolvidos.

Ao adotar esse tipo de trabalho, igualmente adotamos a postura de sujeitos inconclusos, inacabados (Freire, 1996), pois buscamos, nas relações a serem estabelecidas no decorrer do processo, construir as relações a partir das interações e vivências que pautam nossa educabilidade. Segundo Freire (1996, p. [64]), da seguinte maneira:

> É na inconclusão do ser, que se cabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade.

Concordando com o pensamento freiriano, Gadotti (2003, p.47) expõe que, como seres humanos, “[…] não só somos seres inacabados e incompletos como temos consciência disso. Aprendemos porque precisamos do outro, fazemo-nos na relação com o outro, mediatizados pelo mundo, pela realidade em que vivemos”. Sobre a consciência do ser inacabado, Freire (1979, p. [27]) pontua:

> O homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou? de onde venho? onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer está auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação.

Na perspectiva de trabalhar com projetos pedagógicos, reconhecemos uma educação voltada ao sujeito em seu permanente processo de “ser mais” (Freire, 1987). Ademais, podemos compreendê-la como “uma prática que emancipa, que dá voz e sugere a autonomia das crianças para que sejam autoras de sua história e signifiquem o seu estar no mundo” (Peloso; Paula, 2020, p.148). “Trabalhar com projetos é criar uma escola como instituição aberta, onde os sujeitos aprendem uns com os outros e onde as investigações sobre o emergente têm papel fundamental” (Barbosa; Horn, 2008, p. 85).

A educação por si só não consegue construir uma sociedade emancipada, pois são diversos os fatores que influenciam a emancipação desta última, entre eles, os econômicos, os sociais, os políticos e os culturais. No entanto, a educação se faz como ferramenta importante para que a mudança se torne, ao menos, possível. Nesse sentido, o trabalho com projetos pedagógicos também se presta a tal função. Em consonância com Barbosa e Horn (2008, p.92):

> Trabalhar com projetos tem objetivos políticos claros, sendo uma proposta que pretende ensinar a vida em democracia, a participação social, a capacidade de abrir mão de um desejo singular por um coletivo, de um impulso imediato para a construção de projetos coletivos de longo prazo.

Assim sendo, o(a) professor(a) constrói sua docência visando à autonomia e à participação da criança no decorrer das ações projetadas, por meio de uma educação dialógica que intenta a emancipação e libertação de todos(as) os(as) envolvidos(as). Cria-se, portanto, uma relação simbiótica na qual os sujeitos se beneficiam mutuamente, visto que, "[…] a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores" (Freire, 1987, p. [20]).

Diante da proposta do trabalho com projetos, Barbosa e Horn (2008, p. 84) defendem as crianças "[…] como co-autoras do seu processo de aprendizagem, tirando-as do lugar de passividade que a escola as tem colocado para um papel ativo e participativo". Ou seja, sua participação e sua autonomia são respeitadas, possibilitando que a aprendizagem construída ao longo do projeto seja significativa ao indivíduo e ao grupo, pois não há um processo de verticalização dos saberes, em que os conhecimentos foram neles depositados, e sim *por* e *com* eles construídos.

O trabalho com projetos pedagógicos desenvolve muitas habilidades e capacidades aos(às) participantes, sendo as crianças as maiores beneficiadas com tais propostas, uma vez que:

> […] estimulam a aprendizagem do diálogo, do debate, da argumentação, do aprender a ouvir outros, do cortejar diferentes pontos de vista, do confronto de opiniões, de negociar significados, da construção coletiva, da cooperação e da democracia. As crianças engajam-se nas próprias aprendizagens, na construção do conhecimento, no desenvolvimento de novas habilidades e no aperfeiçoamento daquelas já dominadas, no prazer de expor seu saber, no ver e sentir as controvérsias e na construção de uma visão coletiva (Barbosa; Horn, 2008. p. 87).

Outro aspecto de grande valia, advindo do trabalho com projetos, refere-se à possibilidade de contemplar a interdisciplinaridade. Ou seja, se os projetos partem dos interesses e necessidades das crianças, observados pelo(a) professor(a) por meio da

escuta atenta — identificando os temas geradores e elaborando, com elas, os caminhos a serem percorridos, bem como as hipóteses, as perguntas, os saberes, as possibilidades de testar as hipóteses levantadas e os contextos —, é válido pensar as relações entre os conteúdos, a fim de que elas não sejam forçadas.

Considerando a participação das crianças e dos professores(as) ao longo do processo, constituímo-nos enquanto sujeitos emancipados, devido à postura educacional e política adotada pelo(a) professor(a), necessária para conduzir o trabalho com projetos pedagógicos. Em outras palavras, desenvolver um projeto com as crianças pressupõe, além do conhecimento a respeito de autonomia, liberdade, criatividade, participação, democracia, pesquisa, escuta, entre outros, que esses saberes sejam parte da essência do(a) docente, intrínsecos à sua postura enquanto professor(a). Para Proença (2018), isso vai além de uma postura, segundo a qual o(a) educador(a) reflete constantemente sobre seu "ser-saber-fazer", construindo sentido em sua prática e também autoconhecimento.

Tonucci (1986), em seu texto intitulado "Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva e escola construtiva", ao se referir à "escola transmissiva" aponta que ela parte de três pressupostos: a criança não sabe; o(a) professor(a) sabe e transmite o que sabe; e a inteligência é algo vazio, a ser enchido. Desse modo, elenca alguns princípios gerais para essas maneiras de se fazerem e consolidarem as práticas educativas transmissivas. São eles:

- *igualdade*, por meio da qual se considera que todos(as) são iguais, ou seja, nada sabem, havendo, portanto, homogeneização das turmas;
- *fecho e separação*, segundo o qual a escola não aceita qualquer confrontação; os saberes e culturas das crianças são desconsiderados, e a pesquisa só aceita o que não pode ser questionado;
- *transmissão*, isto é, os conteúdos são transmitidos por quem sabe (docente) a quem não sabe (criança), seguindo uma lógica conteudista, do simples ao mais complexo, não havendo possibilidade de diálogo horizontal entre as crianças;
- *o professor sabe*, cujo afastamento do conteúdo em relação aos saberes das crianças reitera essa máxima;
- *psicólogo*, que separa as crianças, consolidando ainda mais o pressuposto da igualdade, pois aquela que destoa do grupo já se enquadra em uma condição psicológica; e

- *pesquisa científica*, que estuda os níveis de aprendizagem, utilizando metodologias cada vez menos compreensíveis, a partir dos resultados desconcertantes, sugerindo propostas metodológicas que considerem o tempo de concentração das crianças. Como vemos, os pressupostos apresentados por Tonucci referem-se aos denunciados por Freire (1987) ao tratar da educação bancária.

Ao versar sobre a escola construtiva, Tonucci (1986, p.172) ressalta que está se referindo à "[…] construção por parte da criança do seu conhecimento". Assim, pauta-se em três pressupostos para discorrer sobre a escola construtiva, a saber: a criança vai para a escola aprimorar o que já sabe; o(a) professor(a) auxilia no processo de aprendizagem em seu potencial máximo, com a participação de todos(as); e a inteligência é um vaso cheio, que vai se modificando e reestruturando a partir das interações dos sujeitos. Em Freire (1987), trata-se da educação problematizadora.

Ainda de acordo com Tonucci (1986), os princípios gerais da escola construtiva focalizam estes aspectos:

a diferença: funda-se nas diferenças, aceitando-as em sua totalidade, buscando metodologias e fundamentos teóricos que embasem na solução das divergências que possam surgir;

a abertura: a escola está aberta aos saberes de todas e de cada criança, considerando-os para realizar o planejamento pedagógico;

o que está perto: conceito-base, que significa um conhecimento real, direto e crítico; tem a ver com algo que faça sentido à criança;

o grupo: considera que cada membro do grupo deve contribuir para alcançar o máximo possível de conhecimento e aprendizado;

o ponto de vista: parte-se do princípio de que se pode conhecer a partir do que já se sabe, considerando o ponto de vista de cada sujeito;

as diferenças: uma escola construtiva valoriza a diferença e os diferentes pontos de vista, evidenciando contrastes e contradições;

o lugar: compreendido como termo lógico, e não topológico, abarcando diferentes pontos de vista, com soluções relativas e provisórias, na busca de uma solução aceitável aos sujeitos;

o professor: profissional que observa os interesses das crianças; propõe e garante o direito à palavra, estimula o confronto e o aprofundamento do conhecimento,

orientando a pesquisa, aprofunda o trabalho verificando o progresso de cada indivíduo no grupo, avalia e documenta, verificando os percursos e processos;

a pesquisa científica: *na* e *com* as escolas, *com* e *por meio dos(as)* docentes, a fim de se conhecerem as crianças, com temas relevantes que tenham relação com a própria prática;

o psicólogo: trabalha com o(a) professor(a) em busca de desenvolver a capacidade de torná-lo(a) apto a atender a todas as crianças e às suas demandas;

Figura 5 - Primeiro dia na escola

Fonte: Tonucci (1997, p.141).

As crianças encontram brechas em suas vidas para emancipar-se, como aduz Galeano (2010, p. 21): “[…] teimosamente, as crianças latino-americanas continuam nascendo, reivindicando seu direito natural de ter um lugar ao sol nessas terras esplêndidas, que poderiam dar a todos o que a quase todos negam”. Podemos relacionar essa afirmação à charge de Tonucci (Figura 5), pois, no contexto retratado pelo autor, a criança chega à instituição educativa com toda sua inteireza, dispondo de muitos saberes e experiências. Entretanto, acaba sendo vista, muitas vezes, apenas como mais uma, igual a todas a outras que adentram aquele espaço. A posição de inferioridade ainda imposta à criança na sociedade e na educação faz com

que o caminho em direção à emancipação se torne custoso, embora não seja impossível.

A participação da criança se depara com alguns obstáculos e mitos, como aponta Tomás (2007), a começar pelo desafio à autoridade dos pais, mães e da família como um todo, que temem a perda de controle sobre o indivíduo. Responsabilizar as crianças de algo que ainda não tenham competência para solucionar se enquadra nesse espectro, pois a participação delas, segundo a autora, deve estar de acordo com suas competências. Outra preocupação apresentada pela estudiosa refere-se à tensão entre os conceitos de participação e proteção, uma vez que se acredita que as crianças se tornarão pequenos adultos se participarem das atividades. Por isso, defende-se a necessidade de "[…] se encontrar um equilíbrio entre os desejos e as necessidades das crianças e a sua proteção contra qualquer tipo de risco/perigo" (Tomás, 2007, p. 53).

A pesquisadora também defende que a educação *para* e *na* participação democrática é importante e necessária, mas exige tempo e recursos financeiros para ser bem-sucedida. Para tal, é fundamental envolver as crianças de forma ativa e direta, a fim de contribuírem nas tomadas de decisão e desenvolverem habilidades críticas e de pertencimento à sociedade. Contudo, é preciso estar atento(a) ao seguinte desafio: "[…] na participação das crianças reproduzem-se muitas vezes os modelos dos adultos" (Tomás, 2007, p. 53). O objetivo, portanto, não deve ser a reprodução de modelos dos adultos; pelo contrário, é essencial promover a imaginação e a participação das crianças de forma autônoma, considerando que a infância não é um grupo homogêneo, e cada criança deve escolher seus próprios fóruns e ações, de acordo com seu contexto e habilidades.

A falta de confiabilidade na competência infantil igualmente se apresenta como desafio, de acordo com Tomás (2007). Todavia, um trabalho que intenta a participação para emancipação "[…] exige um trabalho cuidadoso, exigente e criterioso do educador/adulto" (Tomás, 2007, p. 53). Trata-se de um processo complexo, devido às diversas relações de poder existentes, que ocorre de maneira gradual e requer aprendizagens dos(as) envolvidos(as).

A linguagem e a falta de competência para falar com as crianças consistem em outro revés no que tange à participação. Sobre isso, Tomás (2007, p. 54) esclarece que "[…] é necessário adequar os espaços, no âmbito da organização e da linguagem, às crianças repensá-los com a participação das mesmas". As instituições escolares e

familiares consolidam suas relações de maneira verticalizada, denotando que não estão preparadas para a participação das crianças. No entanto, não significa que não ocorra nenhuma participação, e sim que "[…] resultam de uma participação limitada" (Tomás, 2007, p.54). Diante disso, a autora propõe "[…] repensar estas práticas no sentido de conceber planos de acção e tomadas de decisão pelas crianças" (Tomás 2007, p.54). Acerca das decisões tomadas pelas crianças, salienta-se que a sua participação não pressupõe que decidam tudo sobre suas vidas, já que algumas de suas decisões podem incorrer em riscos. Logo, trata-se de um processo de "[…] negociação e relações mais horizontais e simétricas entre adultos e crianças" (Tomás, 2007, p.54).

O último óbice apresentado pela autora pauta-se na seguinte afirmação: "[…] as crianças não podem esperar ter direitos iguais aos dos adultos, porque não possuem as competências necessárias para o exercício de tais direitos" (Tomás, 2007, p. 54). Desse modo, perpetua-se a ideia de um projeto que não promove a cidadania na infância e, por conseguinte, é preciso evidenciar "[…] a indispensabilidade de considerar as crianças como actores sociais competentes, obviamente com competências diferentes das dos adultos" (Tomás, 2007, p. 54).

Os desafios para a participação infantil apontados por Tomás (2007) são legítimos, contribuindo para reflexões dos(as) professores(as). A nosso ver, a emancipação das crianças deve ser alcançada por meio de sua participação ativa em suas próprias vidas. Essa ação pode ser vista como uma forma de resistência, ou seja, uma maneira de lutar contra o adultocentrismo, isto é, ela figura como um direito. A luta contra o adultocentrismo intenta garantir que elas tenham o direito de existir na qualidade de seres reais, únicos e diversos, bem como de expressar suas vontades, seus desejos e sentimentos. Ademais, devem ter a oportunidade de criar, inventar e sonhar livremente.

O conceito de emancipação defendido por Freire (1987) compreende a libertação dos sujeitos oprimidos mediante a luta por sua libertação e "[…] a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores" (p. [20]). As crianças constantemente lutam por sua emancipação, como declara Barbosa (2007, p.1065)

> Libertar-se daquilo que ainda não se impregnou, romper com o cabresto ideológico dominante e alcançar a emancipação. É isso que as crianças fazem nas creches e pré-escolas brasileiras quando choram, gritam, esperneiam, pulam, puxam e se sujam. Com suas possibilidades, elas

> expressam a insatisfação, afirmam sua presença intelectual, social, cultural e física e comprovam que a infância é uma experiência heterogênea.

Destarte, “Ser professor como tantas outras profissões, não e só estar na hora da aula, é ter outro tipo de presença. É paixão, é encantamento com o mundo e as pessoas. É ligar o mundo e o conhecimento à vida dos alunos da escola” (Barbosa; Horn, 2008, p. 87).

SANTO ANDRÉ
EDUCAÇÃO

4 ENTRELAÇANDO OS FIOS: PERCURSOS METODOLÓGICOS

> “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pela qual se pôs a caminhar”. (Paulo Freire, 1996, [p. 144])

Em consonância com o objetivo geral desta investigação— construir, com as crianças da pré-escola, um projeto pedagógico a partir de uma perspectiva metodológica freiriana —, bem como com seus objetivos específicos — elaborar estratégias de escuta que contemplem as vozes das crianças na elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico; identificar quais são os temas geradores que emergem das crianças no contexto pré-escolar; construir e desenvolver um projeto pedagógico com as crianças, com base em uma perspectiva metodológica freiriana, avaliando sua aplicabilidade; elaborar um material didático (*e-book*) que aborde o processo de construção, os caminhos percorridos e as experiências vivenciadas durante o projeto pedagógico —, apresentamos, nesta seção, as escolhas metodológicas, o campo de investigação e os sujeitos da pesquisa.

4.1 As escolhas metodológicas: pesquisa com crianças

O percurso por nós escolhido corresponde a uma abordagem qualitativa e, com base no objetivo geral mencionado, a opção metodológica consiste em uma intervenção pedagógica.

Segundo Bauer e Gaskell (2002 *apud* Castro *et al*., 2013, p. 59):

> Nas intervenções, a intenção é descrever detalhadamente os procedimentos realizados, avaliando-os e produzindo explicações plausíveis, sobre seus efeitos, fundamentadas nos dados e em teorias pertinentes. Os cruzamentos de dados coletados por meio de diferentes instrumentos, a reflexividade e a validação comunicativa são os aspectos que imputam boa qualidade às pesquisas qualitativas.

As pesquisas aplicadas do tipo intervenção pedagógica, segundo Gil (2010), objetivam sobretudo abordar as práticas e contribuir para a construção de soluções das problemáticas apresentadas, ao contrário das pesquisas básicas, concentradas na extensão do conhecimento, sem necessariamente buscar benefícios práticos imediatos. Essas pesquisas aplicadas visam ao uso de estratégias e abordagens

específicas para melhorar o desempenho, aprendizado e desenvolvimento das crianças.

No que tange ao processo de escuta e observação na pesquisa com crianças, Barbosa, Kramer e Silva (2008, p. 86) afirmam que devemos "[…] observar e escutar as crianças em diferentes contextos". Isso pode fornecer dados detalhados e contextualizados, a serem analisados posteriormente.

De acordo com Oliveira (1998, p.17-18), cabe ao(à) pesquisador(a) "[…] o olhar, o ouvir e o escrever", reconhecendo que essas ações são realizadas a partir do lugar que ele(a) ocupa. Em outras palavras, não há neutralidade nessas ações; as compreensões do(a) pesquisador(a) se sustentam por meio de uma base teórica, que dará suporte e possibilitará a compreensão das situações observadas com inteireza.

Nesse sentido, mobilizamos, no presente trabalho, contextos diversos de escuta: brincadeiras, desenhos, círculos de culturas, leituras, experimentações, isto é, múltiplas possibilidades, nas múltiplas linguagens, para repertoriar, subsidiar e amplificar o olhar da pesquisadora. Todo o estudo foi orientado pela observação direta e pela escuta atenta às crianças, sendo todo o processo registrado e, posteriormente, analisado. A partir dessa análise, foram identificadas as necessidades, os interesses e as potencialidades das crianças, que serviram como base para o planejamento e desenvolvimento do projeto pedagógico em questão, em uma perspectiva dialógica e participativa (Freire, 1996). De acordo com Silva, Barbosa e Kramer (2008, p. 95), "[…] mais do que 'dar a voz' trata-se então, de escutar as vozes e observar as interações e situações, sem abdicar do olhar do pesquisador".

Ao considerar a realização de uma pesquisa sobre a própria prática, precisamos nos apropriar de pressupostos éticos a fim de que os caminhos — e, consequentemente, os resultados — da investigação não sejam contaminados por preconceitos e convicções estabelecidas *a priori*. Assim sendo, faz-se necessário distanciar o olhar da situação vivenciada, a fim de encaminhar os processos da pesquisa interventiva.

O artista Henri Matisse (1983, p. 9) afirma que, ao aludirmos aos hábitos que o cotidiano nos impõe, precisamos desvencilhar nosso olhar e "[…] ver todas as coisas como se as tivesse vendo pela primeira vez". Nessa ótica, tomamos um distanciamento ético do objeto de pesquisa, a fim de melhor compreendê-lo, observá-lo e analisá-lo.

No intento de efetivar e consolidar os procedimentos de coleta de dados, utilizamos diversos recursos para observar e captar as vozes infantis, com vistas a assegurar que fossem escutadas e consideradas para a construção e o encaminhamento do projeto pedagógico. Assim, todas essas ferramentas contribuem para a construção do estudo, pois, de acordo com Ostetto (2017, p. 39),

> […] conceitualmente os múltiplos registros na Educação infantil se materializam em anotações, fotografias, pequenas filmagens, gravações de áudio, dentre outros recursos, compondo a documentação pedagógica, compreendida como observação, narrativa, memória e ao mesmo tempo conteúdo para investigação sobre a prática pedagógica e a ampliação do conhecimento sobre as crianças, ao longo de um processo.

A pesquisa realizada teve como referência central Paulo Freire, em diálogo com Barbosa e Horn (2007), que colaboraram para nossa compreensão acerca da possibilidade de sistematizar e organizar o trabalho por projetos.

Para iniciar o projeto com as crianças, com base em uma perspectiva metodológica freiriana, foi necessário observá-las no contexto da pré-escola, de modo a identificar seus saberes, desejos, necessidades etc. Assim, no decorrer do primeiro semestre de 2023, oportunizamos vivências que contemplassem as múltiplas linguagens infantis, tais como leituras, brincadeiras, contextos investigativos, danças, pinturas, entre outras, nas quais tivessem a oportunidade de interagir de variadas maneiras, possibilitando a observação da professora-pesquisadora e escuta atenta para identificar possíveis temas geradores para o projeto ser construído.

Como resultados dessas observações, verificamos que, nas brincadeiras livres, elas não utilizavam as bonecas negras disponíveis na sala. Apesar destas estarem em maior quantidade; as bonecas brancas, em número menor, eram escolhidas e, quando findava a quantidade existente, não havia mais interesse pela brincadeira. Somem-se a isso as falas de algumas crianças diante das leituras realizadas com a temática racial, por exemplo: “cabelo de fuá”, “o cabelo dela faz puf” — colocando as mãos ao lado da cabeça e fazendo um movimento em referência ao cabelo volumoso —, “eu sou clarinha igual meu pai, minha mãe é marrom, de gente marrom só gosto da minha mãe”, “me empresta a cor de pele?” e “meu cabelo é cacheado, mas ele é bom”. As peles representadas pelas crianças negras em seus desenhos traziam tons de pele claros quando elas se representavam ou faziam outros registros, argumentando que, naquele contexto, elas podiam ser brancas.

Apesar dessas falas racistas, vale ressaltar que as crianças mostram vínculos afetivos específicos com determinados(as) colegas, interagindo com mais constância. As interações ocorreram entre todos(as), principalmente nos momentos de brincadeiras livres.

A escuta e a observação dessas vivências cotidianas possibilitaram o que Freire (1987) chama de “levantamento do universo vocabular”, isto é, uma primeira etapa em que se está com as crianças, sem questionários ou roteiros predeterminados. O intuito é o de “[…] conhecer suas expressões particulares, seus desejos, suas inquietações, seu modo de ler e dizer o mundo” (Silva; Marques, 2019, p. 11). Para Brandão (1988, p. 27, grifos do autor),

> O que se “descobre” com o levantamento não são homens-objeto, nem é uma “realidade neutra”. São os pensamentos-linguagens das pessoas. São falas que, a seu modo, desvelam o mundo e contém, para a pesquisa, os *temas geradores* falados através das *palavras geradoras*”.

Na pesquisa com crianças, essas “falas” não se referem apenas às expressões orais, mas a todas as formas de expressões — os gestos, o choro, a pintura, o desenho, a dança etc. Ainda de acordo com Brandão (1988, p. 28), a descoberta coletiva da vida, do mundo, por meio da fala, “[…] deve servir também para criar um momento comum de descoberta” — no caso da presente investigação, entre as crianças e delas com a professora-pesquisadora.

Do levantamento realizado com a turma, emergiram palavras geradoras que reproduzem o preconceito racial presente em nossa sociedade, conforme dito anteriormente. Essas palavras, por sua vez, nos remeteram ao tema das relações étnico-raciais, escolhido como tema gerador para o trabalho com o projeto pedagógico. “É importante reenfatizar que o ‘tema gerador’ não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo” (Freire, 1987, p. [62]).

Pensar em um tema gerador para um projeto pedagógico com as crianças requer a escolha de temáticas socialmente relevantes, possibilitando diálogo e reflexões que ampliem a capacidade das crianças em compreenderem o mundo em sua inteireza e complexidade. Ademais, no caso deste trabalho, esperávamos que elas aprendessem que as culturas africanas e afro-brasileiras fazem e são parte do nosso cotidiano e de nossa história, devendo, portanto, ser reconhecidas, respeitadas

e valorizadas. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil orientam que as propostas pedagógicas de creches e pré-escolas devem trabalhar “[…] o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (Brasil, 2010, p. 21).

Definido o tema gerador, ele foi apresentado e debatido com o grupo para a construção do projeto pedagógico. Esse processo demandou a participação das crianças durante todo o percurso, em uma relação horizontal, democrática, cujas vozes de todos(as) fossem respeitadas e consideradas. Sendo assim, compreendemos que novos temas poderiam surgir desses diálogos, pois os temas geradores se referem “[…] às aspirações, aos saberes, às percepções e visão de mundo dos(as) educandos(as), que observados e estudados pelo(a) educador(a) são devolvidos a eles(as) como temas a serem problematizados” (Silva; Marques, 2019, p. 11), constituindo-se como base para que as crianças avancem em seu conhecimento.

Durante esse percurso, a escuta das vozes das crianças foi fundamental, dada a necessidade de “[…] conhecer como elas se expressam por meio da palavra, do corpo, dos gestos, dos desenhos, das artes, do brincar. Essa atenção aos conteúdos e às formas de comunicação nos processos de escuta exige metodologias adaptáveis às crianças” (Friedmann, 2020, p.112). Nesse sentido, os círculos de cultura (Freire, 1987) contribuíram significativamente para o presente trabalho, pois promoveram momentos efetivos de escuta, diálogo e de participação, nos quais as crianças tiveram a oportunidade de compartilhar suas experiências e vivências cotidianas e construir coletivamente o conhecimento. De acordo com Freire (1987, p. [7]), nos círculos de cultura “[…] a rigor, não se ensina, aprende-se em ‘reciprocidade de consciências’”.

Nos círculos de cultura, os temas geradores são investigados em profundidade. Para tanto, cabe à pesquisadora a escuta atenta aos saberes, não saberes, necessidades, sonhos, desejos e interesses das crianças, que devem ser analisados de modo a pensar as potencialidades investigativas e elaborar as “situações-problema” (Freire, 1987).

Além dos momentos dos círculos de cultura, a escuta às crianças também se fez presente nas interações com seus pares em cenas cotidianas, nas falas que emergem nesses momentos, nos registros gráficos livres e propostos, e, a partir deles, foi possível dialogar e refletir sobre a temática racial. Assim, recorremos aos círculos

de cultura sempre que necessário a fim de dialogarmos acerca das decisões, estratégias e ações que comporiam nosso percurso de aprendizagem. Com as estratégias definidas, propomos as vivências, considerando as múltiplas linguagens (Malaguzzi, 2016), o diálogo (Freire, 1996; Silva, 2018) e a participação infantil (Freire, 1996; Formosinho, 2017; Silva, 2019) como precursores desse processo.

Um projeto sobre a temática racial com o público em questão atende, ainda, aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que, em sua Agenda para 2030, prenunciam:

> Prevemos um mundo de respeito universal dos direitos humanos e da dignidade humana, do Estado de Direito, da justiça, da igualdade e da não discriminação; do respeito pela raça, etnia e diversidade cultural; e da igualdade de oportunidades que permita a plena realização do potencial humano e contribua para a prosperidade compartilhada (ONU, 2015, p.4).

Logo, no decorrer da investigação, a postura foi a de escutar as vozes das crianças, considerando-as relevantes e com potencial para o desenvolvimento do projeto. Dessa maneira, definimos os temas geradores (Freire, 1985) e trouxemos possibilidades e caminhos para que as perguntas feitas pelas crianças, por meio dos referidos temas, fossem investigadas, pois o trabalho por projetos possibilita que o conhecimento seja desenvolvido em profundidade, sem haver um planejamento que aprisione as possibilidades de aprendizagens. Segundo Barbosa e Horn (2008, p. 54), "[…] o trabalho de projetos reage contra o verbalismo, os exercícios de memória, os conhecimentos acabados, colocando os alunos em condições de adquirir, investigar, refletir, estabelecer um propósito ou um objetivo".

As vivências foram registradas e documentadas em gravações de áudios e vídeos, bem como em registros reflexivos, escritos em diário de bordo da pesquisadora, que posteriormente serviram de material de análise.

4.2 Escolha metodológica para análise de dados

Em relação à coleta de dados, durante o primeiro semestre, foram realizadas vivências com as crianças, nas quais elas foram observadas atentamente, a fim de identificar quais os possíveis temas geradores a serem desenvolvidos no projeto pedagógico, como descrito na subseção 4.1. Essas vivências foram registradas por meio de diário de Bordo e fotografias. Já no segundo semestre de 2023, iniciamos o

projeto pedagógico e a coleta de dados advindos de registros em diário de bordo, fotografias e filmagens. Esses instrumentos permitiram uma melhor análise e intersecção das informações obtidas de maneira mais profunda acerca do projeto pedagógico, com base em uma perspectiva metodológica freiriana.

Seguindo as diretrizes delineadas por Bardin (1977), a presente pesquisa adotou a abordagem da análise de conteúdo dos dados coletados. Nesse contexto, eles foram submetidos a codificação e posterior comparação com uma matriz de análise que integra um modelo teórico. Organizando-os em categorias e comparando-as com um modelo teórico construído por Bardin (1977) com base na literatura existente, foi possível obter uma estrutura para interpretar os resultados da pesquisa e entender como os dados se relacionam com teorias existentes sobre o assunto.

Para Bardin (1977), a análise de conteúdo é composta por seis técnicas: análise categorial, análise do discurso, análise de avaliação, análise de enunciação, análise de expressão e análise das relações. Vale mencionar que a opção que melhor atende ao presente estudo é a técnica da análise categorial. Esta última caracteriza-se pela identificação dos principais significados, mediante divisão temática, ou seja, organização dos dados em diferentes categorias. A escolha, a seu turno, dá-se com base na maior adequação aos objetivos específicos da pesquisa. Em suma, a escolha se deve ao fato de a análise categoria apresentar-se como mais adequada para identificar os principais temas e significados nos dados coletados, de acordo com os objetivos do trabalho.

Após concluirmos a etapa de registrar as observações no diário de bordo e transcrever as gravações em áudio e vídeo, começamos o processo de análise A princípio, organizamos cada conjunto de dados por experiência específica, rotulando-os com o nome da atividade realizada, para facilitar a visualização. Os registros no diário de bordo foram feitos de forma sequencial, mas separados por títulos identificativos. Devido ao grande volume de dados, optamos por realizar a categorização dos dados por meio de cores distintas, para melhor compreensão e análise dos dados.

Nessa etapa, realizamos o processo de codificação. De acordo com Bardin (1977), há uma divisão dos dados em unidades menores, conhecidas como unidades de análise. Elas são compostas por unidades de registro e unidades de contexto. As primeiras representam as categorias a serem interpretadas e figuram como unidades básicas, por exemplo: as transcrições de áudio de algumas vivências, trechos dos

registros do diário de bordo da professora-pesquisadora, os construtos das vivências (desenhos, pinturas e esculturas), fotografias e filmagens. As segundas, por sua vez, repertoriam as unidades de registro, pois apresentam sutis percepções acerca do contexto geral, do ambiente, do tom de voz, da linguagem corporal, entre outros aspectos que possam influenciar a interpretação dos dados das unidades de registro, constituindo uma dimensão mais abrangente, que engloba tais unidades de registro.

O agrupamento de unidades similares com base em determinado critério definiu categorias que serviram como orientadoras para a análise de dados. Esse processo é definido por Bardin (1977) como categorização. Para elucidar as categorias e subcategorias elencadas, elaboramos um quadro com a descrição do que as engloba.

Quadro 1 - Categorias de Análise

Categorias de Análise	**Subcategorias**	**Definição**
PARTICIPAÇÃO	Hipóteses Curiosidade Pesquisas Múltiplas linguagens Decisões	Consiste nas diversas formas de participação das crianças no cotidiano, nas decisões dos percursos do projeto, bem como nas pesquisas realizadas para aprofundarmos sobre as temáticas desenvolvidas.
ESCUTA	Disparador Tema Gerador Vozes infantis em diversas formas de expressão (falas, gestos, desenhos, expressões)	Compreende os processos de escuta realizados pela professora pesquisadora, por meio das múltiplas linguagens infantis, que serviram como alicerce para compreender as crianças, suas necessidades, seus interesses e o tema gerador, bem como planejar ações disparadoras

		para a construção *com* as crianças do projeto pedagógico.
DIÁLOGO	Problematizar Perguntas Entre as Crianças Crianças e Professora Pesquisadora	Corresponde aos diálogos entre as crianças, das crianças com a professora, das problematizações e perguntas realizadas que incitam a continuidade do diálogo.

Fonte: Elaboração própria.

4.3 O campo de pesquisa

A pré-escola em que foi realizada a pesquisa se situa no município de Santo André, cidade que compõe a Região do Grande ABC Paulista, localizada no estado de São Paulo. Ela ficou conhecida por se sobressair como polo industrial.

Considerando as informações do último censo realizado em 2010, a população era de 676.407 habitantes; segundo as estimativas feitas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população estimada em 2021 corresponde a 723.889 habitantes. Na circunstância do último Censo, em 2010, os dados revelaram que 7% da população era constituída por crianças com idade entre 0 e 5 anos. Para essa faixa etária, o atendimento da Educação Infantil na rede municipal ocorre em creches e escolas municipais, instituições conveniadas e particulares. Segundo dados concedidos pelo Portal QEdu, por meio do Censo Escolar de 2022, a cidade é composta por 118 escolas municipais, nas quais estão matriculadas cerca de 9.889 crianças na Educação Infantil pré-escolar.

Os ciclos etários de atendimento estão organizados da seguinte maneira:

- Na creche: Berçário (4 meses a 1 ano e 10 meses), 1° Ciclo Inicial (1 ano e 11 meses a 2 anos e 10 meses) e 2° Ciclo Inicial (2 anos e 11 meses a 3 anos e 10 meses), que atendem respectivamente a crianças de zero (0) a três (3) anos.
- Na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF): 2° Ciclo Inicial (3 anos e 11 meses a 4 anos e 10 meses) e 2° Ciclo Final (4 anos e 11 meses a 5 anos

e 10 meses), atendendo respectivamente a crianças de quatro (4) e cinco (5) anos.

Cabe ressaltar que, devido a um ajuste no atendimento às demandas, algumas creches estão sendo transformadas em EMEI (Escolas Municipais de Educação Infantil), atendendo exclusivamente a crianças de quatro (4) e cinco (5) anos da Educação Infantil pré-escolar. O horário de atendimento nas EMEI e EMEIEF ocorre no período da manhã das 8h00 às 12h00 e/ou à tarde, das 13h00 às 17h00.

No que tange à organização das unidades educacionais, elas foram distribuídas em seis (6) setores, no qual cada setor conta com um(a) coordenador(a) de setor educacional (CSE) e um professor(a) assessor(a) de Educação Inclusiva (PAEI). Nas unidades escolares (UE), a equipe gestora é composta por um(a) diretor(a) de unidade escolar (DUE), um(a) vice-diretor(a) e um(a) assistente pedagógico(a) (AP).

De acordo com o levantamento feito no mês de abril de 2023, para a obtenção de dados a serem inseridos no projeto político-pedagógico (PPP), a pré-escola onde a pesquisa foi realizada tem 638 crianças matriculadas, sendo 242 na Educação Infantil e 396 no Ensino Fundamental I. A unidade tem um total de vinte e seis (26) turmas entre os períodos da manhã e tarde, sendo que, no período da manhã, estão organizadas seis (6) turmas de Educação Infantil, e sete (7) de Ensino Fundamental I. Já no período da tarde, as turmas estão organizadas em cinco (5) turmas de Educação Infantil e oito (8) de Ensino Fundamental I.

A quantidade de crianças que compõe cada turma de Educação Infantil pode atingir vinte e quatro (24) crianças. Se necessário, é possível contar com o auxílio de um(a) profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a fim de auxiliar o(a) professor(a) no atendimento ao público-alvo da Educação Especial.

A escola conta com 13 (treze) salas de referência, 1 (uma) sala de leitura, 1 (um) parque, 1 (uma) quadra, 1(uma) sala de informática, refeitório, cozinha, banheiros, 1 (um) pátio, secretaria, 1 (uma) sala para a gestão escolar e 1 (uma) sala de professores. Todos os espaços são acessíveis.

Além disso, o bairro tem infraestrutura com creches, Centro de Artes e Esportes Unificados (CEU das Artes), duas praças e diversos comércios, incluindo padaria, depósito, mercado, bares, salão de beleza, marcenaria, academia, farmácia, avicultura e sacolão.

4.4 Os sujeitos da pesquisa

Como já dito, a pesquisa foi realizada com uma turma da Educação Infantil pré-escolar, na qual a pesquisadora atua como professora, no período matutino, nomeada pela Prefeitura Municipal de Santo André (PMSA) de 2° Ciclo Final. A idade das crianças varia entre cinco (5) e seis (6) anos. O grupo é composto por vinte e uma (21) crianças, sendo nove (9) meninas e doze (12) meninos; destes últimos, dois (2) apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA) e, por isso, são atendidos pelo Departamento de Educação Inclusiva e Apoio Educacional. Assim, contam com o auxílio de uma estagiária na turma durante alguns momentos do cotidiano, para assisti-los se necessário.

As crianças convivem e interagem com seus pares nessa unidade escolar desde o ano de 2022. Portanto, mesmo que o grupo tenha se constituído neste ano de 2023, anteriormente havia interação entre as crianças com as demais turmas de Educação Infantil, nos momentos em que partilhavam brincadeiras nos espaços externos da escola. Assim, o grupo, desde o início do ano letivo, apresentava vínculo nas relações.

Das crianças que constituem o grupo, apenas duas (2) não frequentavam essa unidade, e uma (1) veio transferida de período (tarde) no início do ano. Nos primeiros dias de aula, elas contaram, em uma roda de conversa, que estavam iniciando pela primeira vez nessa escola e não conheciam os espaços da UE. Por conseguinte, foram acolhidas pelas demais crianças, que se prontificaram a apresentar os espaços da unidade, de modo que as novas colegas se integrassem ao espaço.

O espaço da sala de referência, por muitos anos, foi dividido no período contrário com uma turma de Ensino Fundamental. Por esse motivo, as mesas que compõem o espaço são individuais. No entanto, quando é necessário utilizá-las, elas são organizadas em agrupamentos, a fim de haver maior interação entre as crianças. Cabe ressaltar que, professores(as) e equipe gestora não concordam com o mobiliário que constitui esse espaço, e solicitaram à PMSA que realize a troca.

As famílias das crianças preenchem, no início de todo ano letivo, uma ficha de caracterização, com dados referentes a questões econômicas, étnicas, culturais, sociais e religiosas, tabulados e anexados ao PPP da escola. Essa ficha também contribui para que professores(as) conheçam as crianças e famílias, a partir das

informações fornecidas pelos familiares. Confirmando a importância de conhecer as crianças, Rocha (2008, p.48) aduz:

> Conhecer as crianças permite aprender mais sobre as maneiras como a própria sociedade e a estrutura social dão conformidade às infâncias; sobre o que elas reproduzem das estruturas ou o que elas próprias produzem e transformam através da sua ação social; sobre os seu significados sociais estão sendo socialmente aceites e transmitidos e sobre o modo como o homem e mais particularmente as crianças – como seres humanos novos, de pouca idade – constroem e transformam o significado das coisas e das próprias relações sociais.

Tais informações possibilitam conhecer os contextos sociais e culturais em que as crianças estão imersas. Com isso, oportunizam-se encaminhamentos das práticas pedagógicas que conversem com a realidade do grupo de crianças e respeitem as idiossincrasias de cada sujeito inserido do grupo.

Cabe esclarecer que, após autorização do Comitê de Ética, sob o parecer CAAE: 68031023.5.0000.5510 (Anexo 1), para a realização da pesquisa, a professora-pesquisadora encaminhou à Secretaria Municipal de Educação o parecer consubstanciado, de modo a obter a autorização definitiva para a realização da investigação. Com as devidas autorizações, a gestão escolar foi procurada pela pesquisadora para elucidar questões relevantes acerca da investigação, autorizando a contatação com as famílias das crianças na reunião semestral.

Em um encontro com as famílias, ao fim do 2° semestre de 2023, foi apresentada a elas a proposta do projeto de pesquisa a ser desenvolvido com as crianças da turma. Vale ressaltar que foi entregue, em duas vias, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), lido e explicado em cada item. Sanadas as dúvidas que foram surgindo ao longo da leitura, houve aceitação unânime das famílias presentes e das posteriormente convocadas, para participação na pesquisa.

Conforme Friedmann (2020), existem diversas abordagens para cultivar a ética no que diz respeito às interações com crianças. Um princípio fundamental é solicitar autorização antes de ingressar em seus mundos, aproximando-nos delas e obtendo consentimento para realizar registros, como fotografias ou filmagens. Ao buscar permissão, estabelece-se um elo de confiança, criando oportunidades para diálogos significativos. É crucial explicar, adaptando-se à faixa etária, a razão do interesse em compreendê-las profundamente. Contudo, é importante aceitar e respeitar que nem sempre as crianças desejam compartilhar suas criações e experiências.

No que diz respeito à autorização para o desenvolvimento da pesquisa, o pedido de autorização também foi feito às crianças, por meio de uma conversa em roda, na qual foi explicado o projeto a ser desenvolvido com a turma, ou seja, que haveria participação das crianças nas decisões sobre as vivências e os percursos. Ao serem perguntadas se gostariam de participar, elas aceitaram. A pesquisadora elucidou que, durante as ações do projeto, seriam realizadas fotografias e filmagens, a fim de registrar as vivências e os percursos do projeto. Caso elas se sentissem incomodadas de alguma maneira e não mais desejassem ser filmadas ou fotografadas, bastaria informar, para que ação fosse interrompida.

Nesse momento, as crianças também foram informadas da “missão” de escolher um nome “legal” para não serem identificadas durante a pesquisa. A “missão” foi assumida com bastante entusiasmo. Conforme iam fazendo a escolhas de suas novas identificações, ao ouvirem os nomes de seus pares, tinham novas ideias, queriam trocar, fazer novas escolhas. Foram possibilitadas trocas, até que se sentissem satisfeitas com suas escolhas.

No intuito de contextualizar o(a) leitor(a), no Quadro 2, constam o nome escolhido, a idade da criança e a cor declarada pela família na ficha de caracterização anual.

Quadro 2 - Escolha dos Nomes

Nome Escolhido	**Gênero Informado pela família**	**Idade da Criança em Agosto/2023**	**Cor Declarada**
Alerquina	Feminino	6 anos e 3 meses	Branca
Mulher Gata	Feminino	6 anos e 5 meses	Branca
Pikachu	Feminino	6 anos e 2 meses	Branca
Mulher Aranha 1	Feminino	6 anos e 6 meses	Não declarado
Planetas	Masculino	5 anos e 10 meses	Branco
Googles Maps	Masculino	5 anos e 9 meses	Moreno Claro

Crypton	Masculino	5 anos e 8 meses	Não declarado
Desenhista	Masculino	5 anos e 10 meses	Não declarado
Cookie	Feminino	6 anos e 2 meses	Branca
Mulher Maravilha 1	Feminino	6 anos e 2 meses	Branca
Mulher Maravilha 2	Feminino	5 anos e 10 meses	Branca
Maria Luiza	Feminino	6 anos e 2 meses	Branca
Homem Aranha	Masculino	6 anos e 3 meses	Branco
Ponte	Masculino	6 anos e 3 meses	Branco
Super Trovão	Masculino	6 anos e 8 meses	Branco
Hulk 2	Masculino	6 anos e 5 meses	Branco
Hulk 1	Masculino	6 anos e 3 meses	Pardo
Smile	Masculino	6 anos e 1 meses	Branco
Plâncton	Masculino	6 anos e 4 meses	Branco
Hyou	Masculino	5 anos e 10 meses	Branco
Mulher Aranha 2	Feminino	6 anos e 5 meses	Branca

Fonte: Elaboração própria.

Por meio da escuta, pudemos perceber os interesses do grupo, possibilitando uma base sólida para a compreensão dos dados coletados. Ao considerar a diversidade dos sujeitos envolvidos e a amplitude das informações reunidas, torna-se evidente a complexidade e a riqueza dos dados analisados e apresentados na próxima seção, em que mergulhamos nas vivências e percepções dos(as) participantes, buscando identificar, no projeto pedagógico construído com as crianças, a perspectiva e os conceitos freirianos.

Ao realizarmos a análise de dados, foi crucial mantermos em mente os perfis e as características dos sujeitos da pesquisa, pois eles fornecem o contexto essencial

para a interpretação dos resultados. Dessa forma, pudemos desenvolver uma compreensão abrangente e fundamentada sobre o fenômeno em estudo, contribuindo para o avanço do conhecimento.

Assim, na sequência, exploramos em detalhes os métodos e técnicas utilizados para analisar os dados coletados, bem como as principais descobertas e implicações que emergiram desse processo.

5 ANÁLISE À LUZ DA ABORDAGEM FREIRIANA

Esta seção apresenta o percurso trilhado pelo grupo de crianças da Educação Infantil durante a construção do projeto pedagógico e as vivências de suas ações em uma perspectiva metodológica freiriana.

5.1 Tecendo caminhos: A construção do projeto pedagógico em Paulo Freire

O percurso traçado inicialmente para o projeto pedagógico se deu por meio de momentos de observação e escuta ocorridos ao longo do ano letivo de 2023, com uma turma de Educação Infantil, do 2° Ciclo Final. Como descrito na seção anterior, ao longo do ano letivo foi possível observar, por meio das interações, expressões, vozes, brincadeiras e outras linguagens infantis, que as crianças apresentavam seletividade na escolha das bonecas (Figura 6), optando apenas pelas brancas. Além disso, apresentavam falas com conotações depreciativas, referentes a pessoas negras, o que levou ao tema gerador do projeto pedagógico, qual seja: as relações raciais.

Figura 6 – Registro da seletividade das crianças

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A fim de contextualizar e evidenciar os momentos vividos pelo grupo, faz-se necessário narrar histórias, com vistas a uma melhor compreensão do projeto pedagógico desenvolvido com as crianças em uma perspectiva metodológica freiriana.

> Escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita libertar-nos de

> certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do vimos sendo (Ranciere *apud* Larrosa; Koan, 2010, p. 5).

Iniciamos, assim, a narrativa das vivências do grupo de crianças, a partir das observações iniciais das escutas, que desencadearam o tema gerador, as hipóteses, os diálogos, as sugestões, as participações e as construções. Em suma, momentos que resultaram em diálogos e aprendizagens relacionados à temática. Vale lembrar que as vivências ocorreram entre os meses de agosto a outubro de 2023, com aproximadamente duas propostas semanais.

Após o encontro com as famílias, em que foi explicada a proposta da pesquisa e solicitada a autorização da participação das crianças por meio do TCLE, chegou a ocasião em que iniciamos efetivamente nosso projeto. Nesse primeiro momento, além da autorização das crianças e das escolhas dos nomes "legais"[7], houve a apresentação do tema gerador.

O diálogo começou nos círculos de cultura, e as crianças se mostraram ansiosas para saber sobre o que iríamos conversar. Apresentei-lhes a proposta: conhecer a cultura africana. As crianças se mostraram interessadas pelo tema, e suas reações foram de risadas, de aprovação: *"Que legal!"*, disse o Desenhista; o Super Trovão, por sua vez, afirmou: *"Nós vamos pesquisar eles, igual a gente aprendeu sobre os indígenas daquela vez*", ao passo que a Mulher Aranha 2 verbalizou: *"Eles parecem os indígenas, né prô"*.

Como vemos, as crianças trouxeram falas de aprovação e de comparação da cultura africana à cultura indígena. No decorrer desse diálogo, por si mesmas, compreenderam se tratar de culturas distintas: *"Africano e indígena não é igual"* (Mulher Gato); *"Verdade mesmo, se fosse tudo igual, tinha o mesmo nome, 'Africano indígena' é nome diferente, não pode ser igual"* (Hulk 1). Assim, fomos nos familiarizando com o tema, em meio a diálogos, percepções, hipóteses e afirmações. Para Freire (1992, [p.61]) "enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que me disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento".

Considerando as estratégias para esse início de diálogo e das vivências sobre a temática racial, propusemos, em uma perspectiva de representatividade, a leitura de histórias que tratam da cultura africana, com personagens negras, escritas por autores(as) negros(as). Essa representatividade se faz necessária no cotidiano

[7] Como já dito, refere-se aos nomes escolhidos pelas crianças para serem identificadas na pesquisa.

escolar para que as crianças reconheçam que as pessoas negras estão presentes nos diversos contextos sociais. Debus (2017) menciona a importância da linguagem literária, no sentido de contribuir de maneira positiva, ainda que de forma ficcional, para uma sociedade plural do ponto de vista étnico, oportunizando referências e contextos positivos às crianças de narrativas e da cultura africana.

> A linguagem literária e sua capacidade humanizadora podem contribuir para a vivência, mesmo que ficcionalizada, de experiências que tragam à cena um fabulário positivo em relação aos africanos aqui escravizados e, por consequência, seus descendentes. Em uma sociedade étnico-plural como a brasileira, faz-se necessário, todos os dias, lembrar quem fomos para não esquecer o que somos (Debus, 2017, p.108).

Logo, escolhemos, como ferramenta disparadora das ações e vivências do projeto pedagógico, as leituras. Iniciamos com o livro *Princesas Negras*, das autoras Edileuza Penha de Souza e Ariane Celestino Meireles, ilustrado por Juba Rodrigues (2019). Essa proposta foi realizada em dois momentos.

No primeiro momento, ao propor a leitura de um livro, ele foi apresentado por meio das ilustrações da capa. Desse modo, pensamos possibilidades de temáticas e narrativas que o livro poderia abordar, ou seja, exploramos, a partir de nossos conhecimentos prévios, o que poderia conter naquela obra. Observada, explorada e problematizada a capa, foram trazidas informações relevantes, como o título, o nome das autoras e da ilustrado. Vale lembrar que, quando revelado o título do livro, ele pode ou não ir ao encontro do que foi levantado no diálogo inicial. Por essa razão, retomamos a discussão, tentando compreender as relações possíveis.

Referente a autores(as) e ilustradores(as), é conveniente, quando disponíveis nas obras, mostrar as fotografias dessas pessoas. Essa prática se faz presente no cotidiano do segmento em questão, já que as crianças pedem para ver tais imagens, o que possibilita não apenas a disseminação da informação, mas também a valorização desses(as) profissionais e de sua obra.

O processo de diálogo sobre a capa do livro trouxe alguns questionamentos, tais como: *“Todas as Princesas usam coroa?”*. Partindo dessa pergunta, analisamos novamente a capa do livro e percebemos que, nas ilustrações, as mulheres não faziam uso de coroa. Em virtude do entusiasmo da turma, ficava difícil compreender o pensavam, pois posicionavam-se ao mesmo tempo. No intuito de saber o que pensavam sobre a questão, propomos que respondessem, por meio de um desenho, à indagação: “As princesas negras usam ou não coroa?”. Enquanto realizavam a

proposta, registravam, por meio de um desenho, suas hipóteses e dialogavam entre si a respeito de suas suposições, se as princesas negras usavam ou não coroa.

No dia seguinte, realizamos a leitura da história de *Princesas Negras* (Meireles; Souza, 2018), que traz elementos da cultura africana em sua narrativa, como os turbantes, ancestralidade, melanina, o que nos fez relembrar vivências anteriores e relacioná-las. Ao longo desse percurso, manifestamos nossas percepções acerca do tema, no decorrer da narrativa, descobrimos que as princesas negras não usam coroa, pois seus cabelos já têm força e beleza, substituindo a necessidade da coroa como elemento para o embelezamento.

Nesse primeiro momento do projeto, a leitura da obra em questão funcionou como elemento disparador para o nosso projeto, pois despertou o interesse no grupo em pesquisar sobre o assunto. As crianças não se contentaram apenas com a narrativa do livro; desejosas de mais informações sobre o assunto, quiseram buscá-las em outras fontes. Para tal, recorremos ao recurso tecnológico existente em nossa escola: a televisão multimídia.

Organizamo-nos para realizar pesquisa sobre as princesas negras. Assim, a televisão multimídia foi disposta na sala de referência. De início, propusemos uma problematização: *"Onde vamos pesquisar?"*, logo solucionada com sugestões das crianças para pesquisarmos no Google. Durante a pesquisa, consultamos diversos *sites* conforme sugestão e interesse da turma. As imagens que surgiam despertavam mais interesses, curiosidades e hipóteses.

Diante das imagens pesquisadas, entramos em um *site* que mostrava imagens de princesas negras reais e também do cinema. Conhecemos uma a uma, lendo as informações ali disponíveis. Observando as semelhanças e diferenças entre as imagens das princesas, constatamos que, de todas, apenas duas usavam coroa. Dessa forma, percebemos que a maioria delas não faz uso da coroa, mas isso não é uma regra. No decorrer da investigação, foi possível perceber que as crianças apresentaram falas que enaltecem a beleza das princesas.

Rememoramos nossa percepção a respeito do uso da coroa pelas princesas, com base na leitura do livro, segundo a qual a beleza dos cabelos das princesas substitui a necessidade do uso de uma coroa. Em nossa pesquisa na internet, por meio das imagens, percebemos que a maioria das princesas não faz uso de coroa, portanto, a utilização ou não depende da cultura em que esta princesa está inserida.

Após a pesquisa, as crianças pediram para refazer o desenho das princesas, sugerindo usar outra linguagem para a realização desse registro: tintas e pincéis. As imagens que havíamos pesquisado foram expostas na sala referência, com o intento de enaltecer as princesas negras e também repertoriar com imagens reais, inclusive com as que apareceram na investigação. As pinturas das princesas negras, após concluídas, também passaram a compor esse espaço da sala.

Durante as propostas, houve falas pejorativas referentes aos cabelos das princesas e pessoas negras, por exemplo, a da Mulher Aranha 2: *"Tipo um fuá"*. Para problematizar a questão, em outro círculo de cultura, realizamos a leitura compartilhada do livro *Amor de cabelo* (2020), escrito por Mattew A. Cherry e Vashti Harrison, autora e ilustradora. Para tanto, havia um exemplar da obra disponível para cada criança, e a leitura aconteceu *com* as crianças. O ambiente da sala estava organizado em círculo, com os livros dispostos no espaço, convidando-as a acessá-los e lê-los.

O diálogo iniciou pelo título da história, a respeito do qual as crianças foram apresentando suas hipóteses, a partir da leitura das ilustrações. Durante a proposta, houve uma participação intensa das crianças na leitura da narrativa. A nosso ver, o exemplar disponível para cada uma delas proporcionou maior interesse pela atividade, haja vista as reflexões acerca da beleza do cabelo crespo, das possibilidades de penteados, da representatividade e do vínculo de amor familiar.

Nessa proposta, a representatividade feminina fica evidenciada e fortalecida, porém Hulk 1 fez uma afirmação que nos impactou — pois, até então, nunca tínhamos atentado para tal ao longo de nossa prática docente —, a respeito da representatividade do cabelo para os meninos negros. Disse ele: *"Quando eu crescer vou alisar meu cabelo".* Diante de sua fala, com o grupo de crianças, dialogamos sobre a beleza do seu cabelo e dos cabelos crespos e cacheados de maneira geral, no intento de que ele percebesse que as belezas são distintas e diversas.

Considerando a fala de Hulk 1, o livro *Com qual penteado eu vou?* (2021), escrito por Kiusan de Olivera e ilustrado por Rodrigo Andrade, apresenta a ancestralidade, o vínculo familiar e as raízes africanas por meio dos nomes dos(as) personagens, seus significados e origens. Ademais, contempla, com auxílio de ilustrações, a representatividade para as crianças negras (meninos e meninas), de diversos cabelos e penteados. Nesse caso, à medida que realizávamos a leitura, as crianças mostravam-se interessadas pelas informações referentes aos nomes e à

origem deles, relacionando as ilustrações a si mesmo e a seus pares, a familiares, e a crianças de outras turmas, focalizando não apenas a questão de aparência física, mas também os penteados.

Com vistas a proporcionar vivências que despertem sensações e ampliem conhecimentos acerca do nosso tema gerador, foi proposto um contexto de “Salão de cabeleireiro”, a fim de que as crianças pudessem experimentar vivências por meio das múltiplas linguagens. Assim, o espaço da sala de referência foi organizado com diversos materiais (pentes, cremes, gel, borrifadores, presilhas, elásticos de cabelo) para que experienciassem e explorassem as possibilidades de criar penteados, em si e em seus pares. O contexto foi intensamente explorado pela turma que, inicialmente, mostrou muita empolgação em manusear e experimentar todos os materiais disponibilizados e, aos poucos, passou a criar seus penteados com mais calma, auxiliando uns aos outros(as), revelando suas habilidades, construindo um cenário para compor as cenas surgidas da brincadeira e dos diálogos.

No primeiro semestre de 2023, enquanto eram realizadas as propostas e as observações, a fim de que pudéssemos elencar o tema gerador do nosso projeto pedagógico, foi realizada uma proposta a partir da leitura do livro *Bruna e a galinha d’angola* (2000), escrito por Gercilga d’Almeida e ilustrado por Valéria Saraiva, a partir da qual criamos uma escultura da *conquém*, isto é, a galinha d’angola, descrita na história explorada pelas crianças.

O grupo sugeriu que fizéssemos novamente alguma vivência com argila; todos escolheram fazer um autorretrato com os penteados produzidos na vivência do salão de cabeleireiro. Essa experiência ocorreu em dois momentos, pois, da primeira vez, ao fazermos a escultura a partir da argila em pó, o processo, apesar de ter sido bastante construtivo no que se refere à participação, à sensação, aos testes e às texturas, resultou em uma escultura pequena, que não agradou às crianças e à pesquisadora. Assim, optou-se por refazê-la, considerando-se o tamanho final da peça.

A partir da leitura do livro *Com qual penteado eu vou?* (Oliveira, 2021), considerando o interesse a respeito dos nomes das personagens e dos países dos quais eles se originam, voltamos nosso olhar ao continente africano. A fim de adentrar e conhecer a cultura africana, levamos em conta, inicialmente, os conhecimentos e interesses das crianças a respeito da África. Para tal, organizamo-nos em círculo, no centro do qual havia um globo terrestre. Esse objeto tinha o intuito de disparar diálogos

acerca do continente, sua localização, seus países, suas culturas, suas curiosidades etc.

Todavia, a presença do globo despertou-lhes a curiosidade sobre todos os países, oceanos, polos, cores, tamanhos, ou seja, acerca do objeto em si, explorando-o e girando-o. Por várias vezes, encaminhamos nosso diálogo para explorar nossos saberes a respeito do continente africano, porém a vontade e a ansiedade de explorar o globo era mais intensa. Diante disso, concluída a exploração e reduzida a ansiedade inicial, sugerimos a realização de uma pesquisa sobre a África em casa. Vale ressaltar que essa proposta partiu do Desenhista, que relatou estar bastante curioso para saber como era o continente africano.

Levando em conta as informações trazidas por meio das pesquisas realizadas pelas crianças e também por seus conhecimentos prévios sobre o tema, construímos um cartaz com seus saberes e interesses. Entre eles, destacamos as seguintes afirmações: *um lugar pobre*, *possui rios*, *caçam com lanças*; e estas perguntas: *O que eles comem? Como é a casa dos africanos? Será que usam roupas? Existem danças? Fazem pinturas corporais?*

Figura 7 - Construção do Cartaz Saberes Prévios e Curiosidades sobre o Continente Africano

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Como base nesse cartaz, nossas pesquisas, vivências e experimentações passaram a ser construídas. Decidimos realizar outras investigações a fim de validar nossos conhecimentos e apreender novos saberes sobre o continente africano, bem como de verificar as hipóteses e curiosidades levantadas pelas crianças.

Durante esse processo, descobrimos que, tal qual os povos indígenas, os africanos fazem pinturas corporais, em momentos de celebrações e de rituais para exercerem sua espiritualidade. As pinturas corporais africanas despertaram o interesse do grupo, originando outras buscas a respeito da confecção das tintas corporais. Ademais, as crianças propuseram realizar a experiência de pintura corporal inspirada nos motivos africanos encontrados.

Vale lembrar que, durante as pesquisas, encontramos diversas imagens que, no momento da pintura, foram expostas para repertoriar e inspirar as crianças, fornecendo-lhes referências. Desse modo, elas criaram suas próprias pinturas corporais. Para realizar essa vivência, o espaço da sala de referência foi organizado com os materiais necessários: tintas, pincéis e espelho. Entretanto, como não caberiam todos(as) ao mesmo tempo para fazer a pintura, as crianças sugeriram que, enquanto umas fariam as pinturas corporais, as demais ficariam brincando nos demais espaços da sala, com os diversos brinquedos e materiais não estruturados disponíveis.

Assim, conforme terminavam a atividade, seus pares eram convidados para vivenciar esse momento. Merece o fato de que a organização para a realização das pinturas foi articulada pelas próprias crianças, de maneira harmoniosa e dialogada, sem que houvesse a necessidade de intervenção da professora pesquisadora, pois não houve conflitos. Quando Google Maps se interessou pela proposta e foi realizar a pintura corporal, as crianças ali presentes cederam um espaço para ele, possibilitando sua participação de maneira efetiva, auxiliando-o e buscando compreender suas falas e necessidades, por exemplo, trocar as cores e ter espaço para olhar-se no espelho. Ao fim do dia, no momento da saída, com as crianças ainda pintadas, as famílias, ao chegarem para buscá-las e ao se depararem com elas pintadas, demonstraram inicialmente surpresa e curiosidade. Com base na fala dos pequenos, os familiares se mostraram bastante receptivos em relação à atividade, elogiando as criações das crianças.

Outro tema que despertou o interesse do grupo se referia aos ritmos e músicas africanos. *“Será que existe música na África?*, questionou o Desenhista. Como já dito,

tínhamos como base os elementos culturais indígenas e, por essa razão, acreditávamos na possibilidade de que, na cultura africana, houvesse um amplo repertório musical. Iniciamos, então, nossa pesquisa não apenas para descobrir se existia música na África, mas também para experimentá-la. Para tal, o espaço da sala de referência foi organizado de modo que pudéssemos dançar e expressar, com nosso corpo, a musicalidade africana.

A pesquisa foi realizada por meio da televisão multimídia, com a palavra-chave "Músicas africanas", no *site* de busca. Como resultado, conhecemos um ritmo chamado afro-pop, popular e atual, cujos vídeos disponíveis mostram imagens de crianças africanas dançando. Por ser um ritmo contagiante, tão logo o ouviram, as crianças começaram a dançar, entreolhando-se e sorrindo. No início, elas mostravam certa vergonha de se expressar, sendo necessário incentivá-las. Contudo, no decorrer da vivência, foram se desacanhando, experimentando e dançando o ritmo.

No decorrer da pesquisa, fizemos uma descoberta importante sobre ritmos "afro brasileiros", o que causou certa estranheza nas crianças*, "Se é da África como pode ser brasileiro?"*, perguntou o Super Trovão. A partir dessa questão, dialogamos a respeito das possibilidades e hipóteses das músicas afro-brasileiras. Por meio de outras buscas, verificamos que os ritmos afro brasileiros surgiram a partir dos ritmos africanos, trazidos pelos povos que vieram para nosso país ao longo dos séculos nos quais ocorreu a escravidão e que, ao longo do tempo, foram ganhando traços da cultura brasileira.

A pesquisa focalizou os ritmos afro-brasileiros; logo, conhecemos e reconhecemos alguns deles. A cada ritmo, novas experimentações corporais e rítmicas surgiam; a timidez já não fazia mais parte de nossos corpos, e o momento foi alegre e expansivo para a turma. Durante as danças, a Mulher Aranha 2 observou que, nos vídeos, as pessoas estavam descalças, assim como nós, pois havíamos tirado nossos calçados para fazer uma "roda de pé", a partir de uma imagem encontrada no início do projeto, durante as pesquisas iniciais.

O cartaz que construímos orientou, a princípio, as ações do nosso projeto pedagógico, oferecendo-nos a dimensão do trajeto percorrido, bem como a percepção das aprendizagens construídas ao longo do projeto.

Como já dito, as observações e os processos de escuta foram realizados no decorrer do primeiro semestre e culminaram na escolha do tema gerador. Acerca das percepções iniciais, destacamos, mais uma vez, o fato de as crianças escolherem, em

suas brincadeiras, apenas bonecas brancas, ficando as negras espalhadas pelo chão, sem que houvesse interação com elas. A partir dessa cena, uma das propulsoras de nosso projeto, a ação pensada para finalizá-lo foi a de brincarmos com bonecas brancas e negras, além de outros brinquedos e materiais que possibilitassem múltiplas construções simbólicas. Assim, propusemos contextos e possibilidades nos quais as crianças se sentissem convidadas a participar e a criar cenários para interagir e brincar com os brinquedos e com seus pares, de modo que pudéssemos observar se ainda persistia a situação observada inicialmente.

5.2 Entre vozes infantis: a participação infantil na construção do projeto pedagógico

Diante do referencial teórico escolhido, que fundamentou as discussões empreendidas no decorrer da pesquisa, e com base especificamente nos estudos de Bardin (1977), utilizados para realizar a análise dos dados coletados, elegemos, como uma das categorias de análise, a **Participação Infantil**, analisada nesta seção.

Essa categoria compreende as variadas maneiras em que há a atuação efetiva e autônoma das crianças nos processos e vivências do contexto escolar, referentes ao seu contexto de aprendizagem. A partir dessa escolha, elegemos algumas subcategorias para uma melhor compreensão da apresentação e análise dos dados. São elas: hipóteses, curiosidades, decisões, pesquisas e múltiplas linguagens.

A definição da subcategoria **Hipóteses** se deu por considerar que as crianças têm pensamentos e ideias sobre determinado tema. Assim, no projeto, procuramos considerar suas leituras de mundo e, a partir delas, encaminhar as propostas a serem vivenciadas, além de conhecer as relações que os pequenos estabelecem entre os saberes.

A subcategoria **Curiosidades** foi definida com base nas falas das crianças, proferidas a respeito de determinadas temáticas, pois elas próprias diziam “estou curioso(a)” quando se referiam a alguma temática que lhes interessavam. Por sua vez, a subcategoria **Decisões** versa diretamente sobre as decisões das crianças — que encaminharam o percurso do projeto — diante das possibilidades de escolhas que se apresentavam nas vivências e propostas cotidianas.

Um projeto pedagógico pressupõe a pesquisa, a busca de informações e o conhecimento como bases para nutri-lo e repertoriar os sujeitos a respeito do tema investigado. Nesse sentido, elencamos a subcategoria **Pesquisas**, orientada pela

curiosidade das crianças e pelas decisões tomadas ao longo do percurso. Estabelecemos, como última subcategoria, as **Múltiplas linguagens**, considerando que as crianças fazem parte de todo o processo de construção do projeto pedagógico, fazendo uso das múltiplas linguagens — desenho, pinturas, expressões corporais, falas, brincadeiras, entre outras — para vivenciarem, de maneira efetiva e intensa, as ações.

O Documento Curricular de Santo André (2019) compreende a criança como sujeito histórico-social. Nele também são apresentados alguns princípios que devem embasar o trabalho na Educação Infantil, entre eles a participação infantil. Segundo o Documento, espera-se "[…] que a criança seja considerada como sujeito histórico de direitos e seja o centro de todo o processo pedagógico" (Santo André, 2019, p13).

A etimologia da palavra participação vem do latim *participare,* que significa "tornar parte". Sob essa compreensão, intentamos reconhecer a criança como copesquisadora, tornando-se parte integrante durante todo o processo investigativo. Para Alderson (2008, p. 278 *apud* Farias; Muller, 2017, p. 264),

> A participação das crianças em pesquisas pressupõe mudar a ênfase de métodos e tópicos. Reconhecer as crianças como copesquisadoras ao invés de apenas objetos de pesquisa envolve aceitar que as crianças podem 'falar' por si mesmas e relatar pontos de vista e experiências válidos.

Em nossa pesquisa, viabilizamos a participação infantil em todas as ações, a fim de que as vivências fizessem sentido e lhes trouxessem significado. Ademais, nosso propósito era o de que, ao longo do percurso, a participação, de tão intensa e natural, fizesse com que se tornassem parte do processo, ou seja, copesquisadoras.

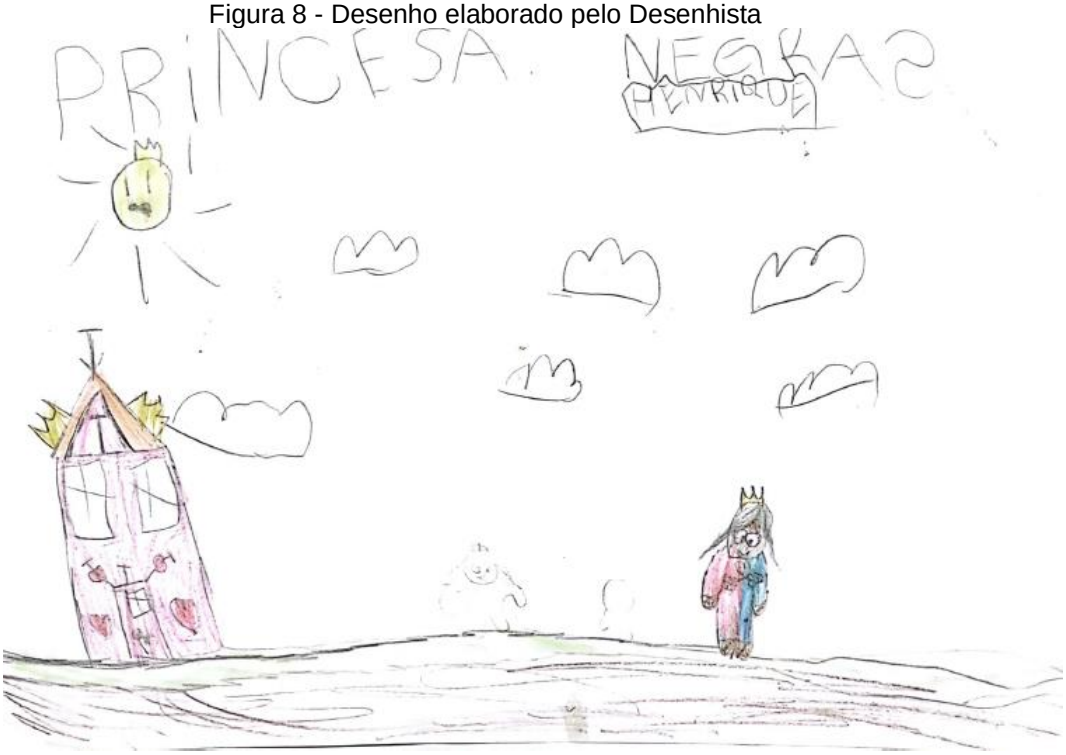
Nessa perspectiva e, assim como Debus (2017, p.19), "[…] por acreditar que a literatura pode problematizar reflexões sobre práticas antirracistas para o universo da infância", recorremos à leitura do livro *Princesas Negras* (Meireles e Souza,2019), que culminou na percepção e no questionamento do uso ou não de coroa por parte das princesas negras. Assim, antes de realizarmos a leitura, registramos, por meio de desenho, nossas hipóteses:

> *Professora: Lembra que quando nós estávamos construindo a rotina, a gente falou que ia fazer uma atividade a partir da história, lembram? Aí o Desenhista falou que os desenhos dele, ele faz com coroa, pessoas comuns.*
> *Super Trovão: Todo mundo com coroa e sem coroa.*
> *Professora: Nós poderíamos pensar, o que vocês acham? de desenhar se as princesas negras usam ou não coroa? o que vocês acham?*
> *Várias crianças: não/sim.*
> *Professora: Como vocês imaginam que são as princesas negras?*

Desenhista: com coroa.
Hyou: com coroa.
Pikachu: com coroa.
Professora: Como vocês imaginam que são as roupas delas?
Hyuo: roxa e vermelha.
Desenhista: eu to vendo aqui, que é vermelha com pintinhas.
Professora: vermelha com pintinhas, que mais?
Hyuo: amarelas. Algumas são diferentes.
Desenhista: Tem algumas que usam de flor.
Professora: É diferente da que a gente tá acostumado a ver nos filmes?
Várias crianças: Sim.
Professora: São diferentes?
Várias crianças: Sim.
Professora: É igual a Branca de Neve?
Várias crianças: Não.
Professora: É igual a Cinderela?
Várias crianças: Não.
Professora: Então, a gente podia fazer um desenho de como a gente imagina essas Princesas Negras, o que vocês acham?
Super Trovão: Sim.
Inaudível.
Professora: Vamos fazer? Bora? (Transcrição de áudio Pré-leitura Princesas Negras).

A proposição da atividade de registro da hipótese a respeito do uso ou não da coroa pelas princesas negras foi realizada pela professora-pesquisadora. Isso foi bem aceito pelas crianças que, enquanto realizavam o desenho, expressavam a seus pares o que estavam fazendo, as cores que iriam utilizar na pintura dos vestidos, os tons de pele, se fariam coroa ou não etc.

Figura 8 - Desenho elaborado pelo Desenhista



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Durante nosso círculo de cultura, o Desenhista se posicionou dizendo que achava que as princesas negras usavam coroa, e iria fazer seu desenho com uma princesa usando coroa. Em suas palavras, *“meus desenhos normais eu também faço com coroa pra ficar bonitinho”*, afirmando que a coroa seria um acessório de embelezamento. O registro da Mulher Aranha 1 (Figura 9) se contrapõe ao do Desenhista (Figura 8), pois a princesa negra representada por ela não faz uso de coroa. Durante a realização de seu desenho, foi possível escutá-la falando com seus pares: sua princesa não iria ter coroa; já era muito bonita assim.

Embora a proposta de realização do desenho com as hipóteses sobre o uso ou não de coroa tenha partido da professora-pesquisadora, houve intensa participação das crianças. Nessa atividade, suas falas foram consideradas, bem como suas hipóteses, havendo espaço para se expressarem no círculo de cultura e no momento do registro. Barbosa e Horn (2008) elucidam que as propostas de atividades e de projetos podem partir tanto das crianças quanto dos(as) professores(as) ou das famílias.

Figura 9 - Desenho elaborado pela Mulher Aranha 1

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

No decorrer de nosso projeto pedagógico, durante os diálogos ocorridos nos círculos de cultura, pudemos constatar que, em muitas falas, as crianças tecem relações com as vivências de seu cotidiano dentro e fora da escola, como podemos verificar no trecho a seguir, em que o Desenhista relaciona as ilustrações do livro *Princesas Negras* com as do livro *Bruna e a galinha d'angola* (Almeida, 2000). A primeira obra havia sido lida há algum tempo, porém, as propostas vivenciadas a partir da leitura do segundo livro possibilitaram que as crianças agregassem significado às vivências e fizessem relação com as propostas recém-realizadas.

> *Desenhista: Parece a galinha daquele livro.*
> *Professora: Desculpa, não entendi.*
> *Desenhista e Super Trovão: Parece a galinha daquele livro (ambos falam juntos).*
> *Professora: É verdade, parece mesmo. Vocês lembram do livro da "Bruna e a galinha d'Angola". Isso. Vocês lembram os personagens daquele livro eram o quê? Que cor era a Bruna?*
> *Super Trovão: Eu lembro.*
> *Mulher Aranha 2: Marrom.*
> *Maria Luiza: Não é marrom Mulher Aranha 2, é negra.*
> *Super Trovão: Tá chamando uma menina de marrom?* […] (Transcrição de áudio Leitura do livro Princesas Negras)

Em outro momento, durante a leitura do livro *Princesas Negras*, pudemos observar que a Mulher Aranha 1 (cf. o próximo diálogo) relaciona a explicação fornecida pela narrativa do livro — a respeito do crescimento dos cabelos das mulheres negras — ao cabelo de sua avó. A partir dessa fala, foi possível perceber que a menina traz questões relativas à ancestralidade — ao relacionar a narrativa do crescimento dos cabelos das mulheres negras ao cabelo da sua avó, sua ancestral.

> *Professora: Tem também "tem a pele que é cheia de melanina e também os cabelos cheios de Sabedoria os cabelos das princesas negras têm tanta sabedoria que desafiam até a lei da gravidade." A lei da gravidade é o que faz as coisas caírem no chão "crescem até para cima".*
> *Inaudível.*
> *Professora: "Crescem até para cima."*
> ***Mulher Aranha 2: Igual o cabelo da minha vó.***
> *Professora: Desafiam, crescem para cima, talvez seja por isso que as princesas negras não usam coroa. Lembra que a gente falou ontem sobre isso.*
> *Desenhista: Sim, sim, sim.*
> *Professora: Então, as princesas negras usam ou não coroa?*
> *Várias crianças: Não.*
> *Super Trovão: Eu falei, eu falei.* (Transcrição de áudio Leitura do Livro Princesas Negras, grifos da pesquisadora)

O excerto mostra uma fala relevante, que necessita ser considerada em nossa análise. Ao associar o cabelo das princesas negras ao cabelo de sua avó, a "Mulher

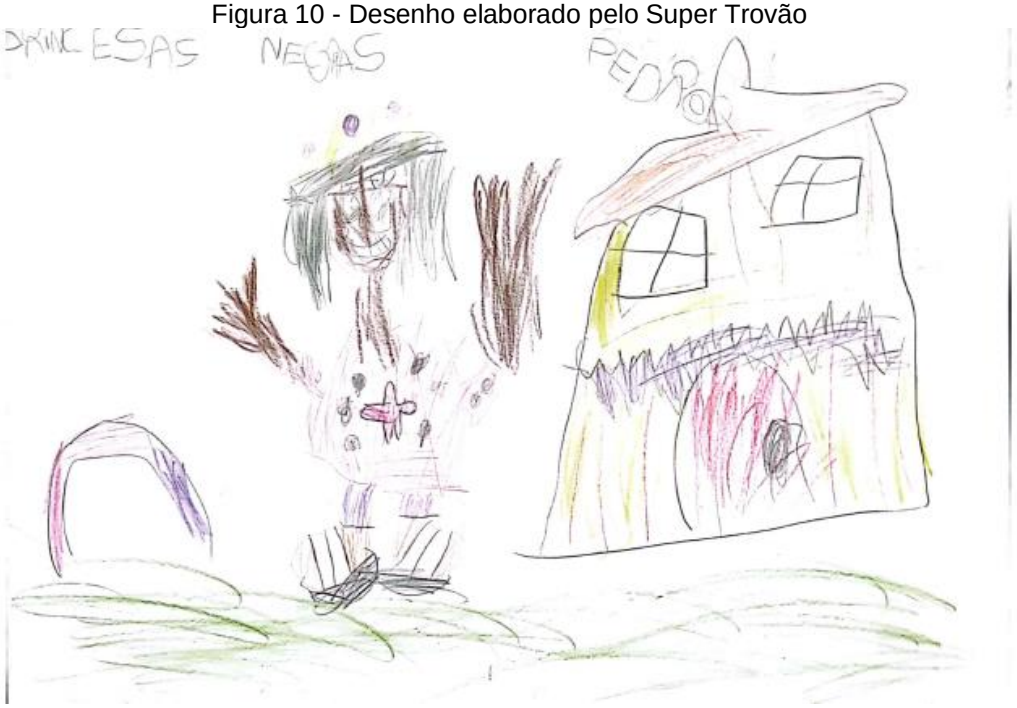
Aranha 2” pode estar expressando uma conexão com suas raízes e reconhecendo a beleza e a dignidade de características compartilhadas por membros de sua própria comunidade. Nesse sentido, a temática ganha profundidade, destacando como as percepções e identidades das crianças são influenciadas por suas raízes culturais e como essas influências se refletem em suas interpretações da mídia e da cultura popular.

Assim, ao relacionar a fala da criança à questão da ancestralidade, a análise pode oferecer compreensões ricas e contextualizadas sobre a importância da representatividade e da diversidade cultural na educação e na sociedade em geral.

> Ter como eixo norteador do Projeto Político-Pedagógico do CEI “práticas antirracistas” é garantir aos bebês, crianças e comunidade educativa o fortalecimento da cultura afro-brasileira com a implantação de um currículo preto, ou seja, descolonizado. Como? Isso se faz quando valorizamos livros, histórias, músicas, escritores(as), ilustradores(as) pretos e pretas.
> Quando valorizamos e respeitamos a cultura do nosso povo que historicamente foi escravizado, assassinado e silenciado.
> Quando aceitamos que somos brasileiros com antepassados africanos e que, por isso, devemos nos ligar à ancestralidade por meio das narrativas, sons, sabores, belezas e respeito ao sagrado que foi trazido, escravizado e, hoje, vem migrante da África. (São Paulo, 2023, p. 203)

Na proposta anterior, em que surgiu a problematização acerca do uso ou não de coroa, fizemos um levantamento das hipóteses por meio do registro de um desenho feito pelas crianças presentes no dia: oito disseram que as princesas negras usavam coroa e sete afirmaram que não. Assim, por meio da leitura e das descobertas advindas das pesquisas, constatou-se que a maioria das princesas negras não usa coroa, “pois seus cabelos já possuem força e beleza dos cabelos das mulheres negras, dispensando assim o uso da coroa” (Meireles e Souza, 2018). Ademais, quando fazem o uso, ele tem relação com a questão cultural. Diante disso, foi possível observar a animação das crianças que haviam confirmado assertivamente sua hipótese e, naquele momento, até mesmo quem havia desenhado com coroa mudou de opinião, como podemos observar no excerto anterior, em que o Super Trovão enfatiza *“Eu falei, eu falei”*, embora seu desenho apresentasse uma princesa negra fazendo uso de coroa (Figura 10).

Figura 10 - Desenho elaborado pelo Super Trovão



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

As hipóteses levantadas pelas crianças foram importantes para que pudéssemos orientar os caminhos de nosso projeto, ou seja, para saber de onde partir e aonde iríamos. Entre o levantamento da hipótese e sua constatação, durante esse percurso investigativo e mediante os argumentos, as informações e os novos conhecimentos, as crianças constataram que suas hipóteses iniciais por vezes não condizem com a realidade, isto é, com o que estava sendo pesquisado, fazendo com que fossem mudadas.

Brandão (2006) compreende o círculo de cultura como processo educacional dialógico que se dá em um ambiente de aprendizagem colaborativa que não se limita apenas ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Em vez disso, promove-se a criação de novas formas de pensar coletivamente, solidariamente e de maneira crítica. Isso leva os sujeitos a entenderem que estão construindo uma cultura própria e alternativa, a qual os transforma em sujeitos ativos e conscientes de sua libertação. “O diálogo, como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização. (Freire, 1098. p. [84]).

Referente à subcategoria “Decisões”, pudemos observar que, ao longo da pesquisa, houve recorrentes tomadas de decisões pelo grupo (professora e crianças), de grande valia para os encaminhamentos de nossas vivências, “[…] é importante

destacar, porém que o ponto de partida é sempre o diálogo, buscando-se detectar o que elas já sabem sobre o tema a ser estudado" (Barbosa; Horn, 2008, p.84).

> […] a turma demonstra apreciação pelo desenho. Já haviam algumas imagens expostas na sala. Logo, surgiram duas sugestões por parte das crianças: **desenhar pessoas com penteados** (Desenhista e Super Trovão) e **fazer uma pintura de pessoas com penteados** (Mulher Aranha 2 e Mulher Maravilha 2.). Como tínhamos duas sugestões, decidimos então, que podíamos fazer as duas, que primeiro faríamos o desenho e depois a pintura, utilizando tintas, essa decisão surgiu enquanto dialogavam, sem que houvesse necessidade de mediação da professora.
> […] As imagens disponibilizadas (com as ilustrações dos livros) na sala, foram utilizadas por algumas crianças como referência para a construção de seu desenho, que logo após concluí-lo se aproximaram das imagens para mostrar aos(às) outros(as) e para a professora suas referências. O Plâncton, falava "adivinha prô, qual foi minha inspiração?", mostrando seu desenho, aproximando-o da imagem que o havia inspirado. (Diário de Bordo da Professora, 29 de set. 2023)

O registro da professora-pesquisadora evidencia que o grupo, diante das sugestões de registrar os penteados, utilizou o diálogo para decidir quais seriam as vivências escolhidas, considerando as possibilidades apresentadas pelas próprias crianças. Nesse sentido, a participação delas crianças se faz decisória, no que diz respeito às ações do projeto. Nos dizeres de Barbosa e Horn (2008, p.84):

> Uma das características que devem ser destacadas é a de que, durante o desenvolvimento do projeto, as crianças e os educadores estão constantemente planejando cooperativa e solidariamente, decidindo caminhos e propondo atividades que abordem e alimentem a temática a ser estudada.

A respeito das sugestões de realizar desenhos sobre os penteados como forma de registro e linguagem, mas sobretudo como maneira de externar suas percepções, Francastel (1975) aduz que, no desenho, não há meramente uma cópia do mundo, e sim a interpretação da perspectiva que se tem dele. Por conseguinte, os registros gráficos dos penteados realizados pelas crianças apresentaram a interpretação delas, referenciando-se em uma perspectiva de autoimagem e/ou de contexto social e cultural.

Figura 11 - Pintura elaborada por Maria Luiza

Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora.

No desenho de Maria Luiza, observamos que ela registrou dois penteados, representando a si mesma, pois inseriu os óculos dos quais faz uso. No momento que iniciou sua pintura, perguntou à professora: "*Prô, posso fazer metade, metade dos penteados? Tenho dois preferidos*". Por vários momentos, a menina dirigiu-se às figuras expostas na sala para verificar a semelhança entre sua pintura e a imagem de referência. As imagens, fotocópias das ilustrações dos livros apresentados às crianças, tornaram-se referências para a criação das pinturas, pois as crianças, em seus processos de criação, buscavam semelhanças entre o que faziam e a imagem representada. Como podemos observar na Figura 12, Plâncton se aproxima da imagem e pergunta aos(às) demais: *"Ficou igualzinho?"*. Seu desenho enfatiza a importância de as diversas representações serem apresentadas e validadas no contexto da escola, amplificando o repertório das referências e aproximando do universo infantil a multiplicidade cultural.

Figura 12 - Plâncton comparando seu desenho com a imagem de referência

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Ao longo do projeto pedagógico, as ações vivenciadas foram se delineando a partir das escolhas das crianças. Como já dito, mesmo realizando o registro gráfico dos penteados afros, outra maneira de representação de penteados sugerida pelo grupo foi a escultura com argila. Realizada inicialmente a partir da argila em pó, após análise e reflexão sobre aquele construto, optamos por realizar a proposta novamente, partindo das considerações realizadas, principalmente no que diz respeito à quantidade de material necessário para a construção e criação da escultura.

> “Podemos fazer alguma coisa de argila, igual à da Bruna e a galinha D’angola?”, Mulher Aranha 2 (referindo-se à proposta realizada no início do ano). Mas, “vamos fazer o que crianças?” questionei. Depois de algum tempo pensando, surgiu a ideia: “Podemos fazer a gente, nosso rosto com penteados” Super Trovão, “Vai ser legal” Ponte, “Eu gostei da ideia” Maria Luiza, “Eu também” Mulher Maravilha 1.(Diário de Bordo da Professora, 27 de set.. 2023)

As linguagens infantis emergem do cotidiano e nas ações das crianças de maneira inerente. Segundo Silva (2012), entender essa urgência expressiva apresenta-se como uma adversidade diante do adultocentrismo ainda prevalente nas relações em várias instituições de Educação Infantil, onde brincadeiras, falas e questionamento de meninos e meninas, muitas vezes, são erroneamente rotulados como desordem. No contexto de nossa pesquisa, as linguagens infantis, além de

presentes, foram necessárias para que houvesse a participação infantil de maneira efetiva.

Outra vivência oportunizada, considerando as linguagens infantis, diz respeito ao contexto de cabeleireiro (Figura 13), em que as crianças experienciaram a confecção de penteados, com materiais, recursos e referências, a fim de que a criatividade e a entrega pudessem acontecer.

Figura 13 - Contexto de Salão de cabeleireiro(a)

Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora.

Nas Figuras 14 e 15, é possível observar a participação das crianças com total entrega às propostas. Ainda que, algumas delas tivessem, a princípio, se negado a participar, como podemos perceber na Figura 14 na qual o Planetas se encontra sentado em frente ao “mercadinho”, em alguns momentos o garoto interagia com os produtos e, em outros, com os carrinhos disponíveis na sala, até que foi contagiado pela proposta do “salão de cabeleireiro”, reportando-se à professora que ninguém estava brincando com ele.

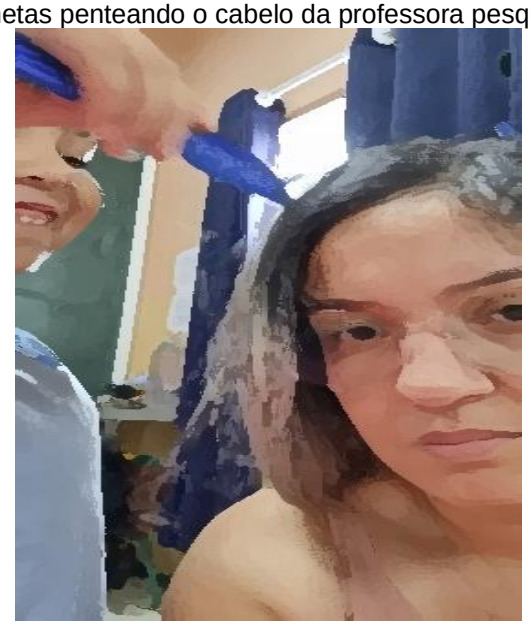
Na Figura 14 após ser convidado e convencido a participar, o Planetas se entrega a brincadeira, aceitando o convite de Hulk 1 em fazer um penteado nele. Podemos perceber sua alegria, demonstrada por meio de sorrisos, em vivenciar aquele momento.

Figura 14 - Crianças brincando no Salão de cabeleireiro

Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora.

A entrega foi tanta que, após ter seu penteado finalizado, não se conteve e convidou a professora-pesquisadora, que fazia os registros fotográficos da proposta, a participar daquele momento, pois, de acordo com Planetas, apenas ela não estava interagindo com os(as) demais. Na próxima figura, vemos o garoto realizando um penteado na professora-pesquisadora.

Figura 15 - Planetas penteando o cabelo da professora pesquisadora



Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora.

Barbosa e Horn (2008), ao discorrerem sobre o papel do(a) professor(a) na perspectiva de trabalho por meio de projetos pedagógicos, reforçam a importância de se haver planejamento, escuta e diálogo por parte dos(as) docentes. Ademais, salientam que, ao planejar as atividades, os(as) educadores(as) devem organizar e definir os materiais a serem usados nas propostas, como podemos constatar na atividade de “Salão de cabeleireiro”. Para as autoras,

> […] nessa concepção de ensino e aprendizagem, seu papel reveste-se de fundamental importância, pois cabe a ele organizar estratégias e materiais, colocando seus alunos em contato com diferentes objetos da cultura que, muitas vezes, só estarão disponíveis na escola. O professor atua como um guia que aponta vários caminhos que os alunos poderão seguir, adotando uma atitude de escuta e diálogo. Quando falamos em organizar estratégias, prever materiais e recursos, estamos especificamente nos referindo a planejamento. E, quando nos propomos a falar em projetos de trabalho, estamos igualmente falando em planejar atividades, organizá-las e definir os materiais e recursos que serão utilizados (Barbosa; Horn, 2008, p.45).

A subcategoria “Pesquisas”, definida dentro da categoria “Participação”, tornou-se relevante e fundamental nesta investigação, pois trouxe contribuições importantes para o projeto pedagógico. Durante a construção do projeto pedagógico, deparamo-nos com situações em que as pesquisas se tornaram de extrema importância para o encadeamento das ações e vivências, além de propiciar a apropriação de conhecimentos do tema por meio das informações adquiridas ao longo da realização da pesquisa. Barbosa e Horn (2008, p. 46), utilizam-se da metáfora “portas vão se abrindo”, referindo-se às pesquisas que nos possibilitam percorrer diversos caminhos e construir atividades.

Freire (1996) assegura que a natureza da prática docente envolve investigação, busca e pesquisa. Assim, o professor deve perceber-se e assumir-se como investigador no seu contínuo desenvolvimento profissional

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p.[16])

No trabalho com projetos pedagógicos, a pesquisa apresenta-se ao(à) docente como elemento essencial de sua prática, visto que, além de promover descobertas e aprendizagens a todo o grupo, possibilita ao(à) professor(a) um processo de constante aprendizagem. Isso porque ele(a) aprende com as crianças sobre conhecimentos prévios, bem como acerca do que pensam e de que modo compreendem o tema gerador. Por fim, o aprendizado se estende por todo o processo investigativo.

O próximo trecho, extraído do diário de bordo da professora-pesquisadora, refere-se à proposição por ela realizada, para que fizessem uma pesquisa em casa sobre o continente africano., Apenas o Desenhista realizou a atividade, trazendo algumas informações importantes, que fomentaram o interesse nas demais crianças.

> Iniciamos o círculo de cultura com uma pergunta: **“Quem fez a pesquisa sobre a África?”, apenas o Desenhista levantou a mão e disse que havia feito.** Partindo então das informações que ele trouxe de sua pesquisa, fui sendo a escriba da turma e registrando as informações trazidas por ele e também instigando as demais crianças a falarem sobre o que pensavam sobre o continente africano e o desejavam saber. Assim fomos construindo nosso cartaz que norteará nossa pesquisa sobre o continente africano.
> **A primeira fala trazida pelo Desenhista foi que “é um lugar pobre”, “eles não tomam banho”, “mas têm rios”**, a partir das falas dele, as outras crianças se mostraram interessadas e também contribuíram, com suas hipóteses e curiosidades a respeito desse continente.
> (Diário de Bordo da professora pesquisadora, 18 de out. 2023)

A partir da fala trazida pelo Desenhista, foi-se construindo o cartaz, com as informações, curiosidades e hipóteses, a fim de orientar as pesquisas, os diálogos e as vivências de nosso projeto pedagógico. “A investigação com crianças, para ser genuína e efectiva terá que se organizar de forma a permitir que as crianças tenham oportunidade de serem actores no processo de investigação” (Soares, 2006, p.30).

Sugerir que as crianças realizassem a pesquisa em casa foi uma aposta que gerou resultados significativos para os rumos do projeto pedagógico, evidenciando sua importância nesse processo, uma vez que a participação infantil pode e deve acontecer de diversas maneiras no contexto educativo. Cabe ressaltar que “a participação das crianças é imprescindível para cidadania da infância. Isso porque a cidadania só se concretiza quando os sujeitos participam ativamente visando à transformação da sociedade.” (Silva, 2021. p.370)

Durante a realização das pesquisas acerca das hipóteses levantadas pelo grupo na construção do cartaz, o modo como a investigação estava sendo realizada foi questionado por uma criança. Isso porque não era possível compreender as informações fornecidas sem que houvesse a leitura da professora-pesquisadora.

> Realizei a leitura da primeira busca que fizemos, constatamos a informação inicial, a segunda busca foi realizada da mesma maneira, quando questionei novamente as crianças sobre a informação fornecida, a Mulher Aranha 2 logo se posicionou e questionou se não haveria outro jeito de pesquisar, “Prô, coloca para **aparecer as imagens de resposta**, assim ta muito ruim, a gente só entende depois que você lê”.
> (Diário de Bordo da professora pesquisadora, 23 de out. 2023)

As pesquisas são importantes para o encaminhamento das ações do projeto, bem como para a apreensão de conhecimento. O questionamento sobre a maneira como a informação pesquisada estava sendo conduzida, de certo modo, influía na apreensão das crianças, incomodando-as a ponto de questionarem e solicitarem mudança na forma de apresentar as informações. O incômodo manifestado respalda-

se na visão de Freire (1987, p. [47]), no que tange à educação libertadora “[…] na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e transformação criadora”.

As pesquisas realizadas a partir da mudança do modo de pesquisar possibilitaram que as crianças participassem ativamente da investigação, direcionando e relacionando as informações apresentadas na televisão multimídia. Em consonância com a afirmação de James (2019, p.221), “[…] dar voz às crianças não é simplesmente ou apenas deixar as crianças falarem, trata-se de explorar a contribuição única que as perspectivas das crianças podem proporcionar à nossa compreensão e teorização acerca do mundo social”.

5.3 A escuta como postura e processo na construção do projeto pedagógico

A categoria **Escuta** compreende as diversas formas possíveis de escutar as crianças, nos momentos que antecedem o surgimento do projeto pedagógico e ao longo dele, possibilitando que os encaminhamentos, as pesquisas e as vivências fossem orientadas por meio dessa ação, entendendo-se que ela deve ocorrer de maneira respeitosa, amorosa e democrática, valorizando a leitura de mundo da criança. De acordo com Freire (1996, p. [63]), “[…] respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento”.

A partir da escolha dessa categoria, foram elencadas as subcategorias: tema gerador, disparador e vozes infantis em diversas formas de expressões.

A inserção da subcategoria **Tema gerador** na análise de dados se fez relevante, pois esse conceito, cunhado por Freire (1987, p. [62]), pode ser compreendido “nas relações homem-mundo”. Sendo assim, está presente na construção do projeto pedagógico, nas relações estabelecidas entre criança/realidade, professor(a)/ criança e criança/criança. A partir dessas relações, são observados e elencados os temas recorrentes que emergem do grupo, com potencialidade e relevância social e pedagógica para o desenvolvimento de um projeto

pedagógico. Nesse sentido, os temas geradores são escolhidos e transformados em um potencial projeto pedagógico.

Nessa perspectiva, para o trabalho por meio de projeto, elencamos a subcategoria **Disparador** que, ao longo da investigação, teve a função de fomentar nas crianças a curiosidade e o desejo de participar de momentos futuros, relacionados à temática, bem como de resgatar e orientar as vivências projetadas. Compreendemos como disparador a proposta de uma ação, leitura ou vivência que desencadeia outras tantas ações por meio da escuta.

Outra subcategoria analisada na pesquisa refere-se às **Vozes das crianças em diversas formas de expressão**, ou seja, por meio das falas, gestos, pinturas, desenhos, brincadeiras, danças etc. Nesse sentido, proporcionar momentos em que as vozes sejam evidenciadas não consiste apenas em oportunizar a fala. Para James (2019, p. 221), "[…] trata-se de explorar a contribuição única que as perspectivas das crianças podem proporcionar à nossa compreensão e teorização do mundo acerca do mundo social".

Durante a investigação, como já mencionado, um dos recursos adotados como forma de registro foi o diário de bordo, no qual a professora escrevia suas observações. O trecho a seguir destaca o relato a respeito do surgimento do tema gerador do projeto pedagógico.

> Ao longo do ano, diante das observações realizadas cotidianamente, foi possível perceber que havia no grupo uma certa resistência para escolher as bonecas negras para compor suas brincadeiras. As bonecas negras disponíveis na sala de referência, são em maior quantidade, no entanto, as bonecas brancas disponíveis eram primeiramente escolhidas e por vezes disputadas entre as crianças.
> Outras observações foram sendo realizadas ao longo das propostas vivenciadas ao longo do semestre, onde leituras, conversas em momentos de roda, nos quais as crianças apresentaram falas pejorativas ao se referirem ao tom de pele negra, aos cabelos crespos e cacheados, a autodeclaração como brancas, mesmos as crianças pardas ou negras, usando falas "eu sou marrom clarinho, então sou branca", "meu pai é branco e minha mãe é marrom, mas eu sou branca igual meu pai, porque não gosto de gente marrom, só da minha mãe".
> Outra maneira de realizarmos esta observação aconteceu por meio dos desenhos, considerando um meio de expressividade e uma das linguagens infantis, também foi possível observar nas autorrepresentações, que se referiam ao tom de pele, utilizando apenas a cor salmão. (Diário de Bordo da professora pesquisadora, 30 de ago. 2023)

O registro apresenta vários elementos que evidenciam a presença de estereótipos e preconceitos, o que nos levou a escolher as relações raciais como tema

gerador. As palavras de Cavaleiro (1998, p.23) são essenciais para justificar a escolha do tema gerador do nosso projeto.

> Podemos entender o preconceito como um julgamento negativo, na maior parte das vezes, e prévio em relação às pessoas ocupantes de qualquer outro papel significativo. Ele é mantido apesar dos fatos se contradizerem, pois não se apoia em nenhuma experiência concreta. Ele sinaliza suspeita, intolerância, ódio irracional ou aversão a indivíduos pertencentes a uma mesma raça, religião ou a "outras raças, credos, religiões etc.".

Para promover o desencadeamento das ações do projeto, como dissemos anteriormente, inicialmente propusemos a leitura do livro *Princesas Negras.* Uma das temáticas que despertou o interesse das crianças nessa proposta foi o uso ou não de coroa pelas princesas negras. Diante da necessidade de realizarmos uma investigação para contemplar essa demanda, no decorrer da pesquisa, as crianças trouxeram outro questionamento, mencionado o próximo fragmento:

> No decorrer da pesquisa as crianças trouxeram outro questionamento sobre a tonalidade da pele, quando apareceu a imagem da Meghan, Duquesa de Sunsex, Reino Unido, afro-americana, que possui uma tonalidade de pele mais clara, houve um estranhamento por parte das crianças, "Prô, mas ela é branca" disse a Mulher Maravilha 1, "Acho que o google tá enganado, porque ela é branca" disse o Desenhista, a Mulher Aranha 1 disse: "Eu acho que ela é branca", "A cor da pele dela é igual a minha, e eu não sou negra, sou branca" disse a Mulher Maravilha 1 meio contrariada com a imagem da Duquesa de Sunsex. Então apresentei a Duquesa de Sunsex e li o que estava descrito, "uma mulher afro-americana…", expliquei para as crianças que apesar de acharem a pele dela clara ela é considerada negra, pois o pai ou a mãe dela tem descendência africana, ou seja, um deles deve ser negro e outro branco, ela ficou com o tom de pele com pouca melanina, mas ainda sim é considerada negra devido a sua descendência africana. (Diário de Bordo da professora pesquisadora, 11 de set. 2023).

As vozes infantis manifestaram inquietações acerca da tonalidade da pele considerada negra pelas crianças. O Desenhista, em sua fala, pontuou o possível equívoco da plataforma de pesquisa diante da afirmação de que a Duquesa de Sunsex é negra. Ou seja, de certa forma, afirmava que sua compreensão sobre o que é ser branco e negro é a verdadeira. A natureza da pedagogia da escuta "[…] produz perguntas, não respostas […] gera curiosidade, desejo, dúvida, incerteza […] nos conecta aos outros […] nos permite entrar no tempo do diálogo e da reflexão interna (Rinaldi, 2016, p. 236). No trecho, também podemos observar que a Mulher Maravilha 1 comparou a tonalidade de sua pele à da Duquesa de Sunsex, mas questionou a declaração de ser considerada negra, visto que não se vê como tal. Logo, a Duquesa

não pode ser negra também. Nesse sentido, as crianças trazem, em suas vozes, suas percepções e seus questionamentos acerca do ambiente social em que convivem.

As investigações, em uma compreensão de trabalho com projetos pedagógicos, além de ampliar o nível de aprendizado das crianças, proporcionando modos de pensar sobre o tema, em diversos aspectos e em diversas perspectivas, aumentam o repertório, instigam a curiosidade e despertam interesse por outras temáticas relacionadas. Com isso, são formuladas novas perguntas a respeito do tema inicial, promovendo um encadeamento de temas e ações a serem pesquisados e vivenciados nas ações do projeto. Freire (1987) ressalta a importância da investigação temática como um processo de busca pelo conhecimento. Vejamos:

> A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas (Freire, 1987, p. [64]).

Quando nos referimos à pesquisa com crianças, elas assumem papel ativo na investigação realizada, assim como sua voz precisa ser ouvida. Segundo James (2019, p.223), "[…] toda questão da 'voz' assume, implicitamente a colaboração ativa das crianças no processo de pesquisa; posiciona como sujeitos participantes e não com objetos de pesquisa dos adultos".

Considerando essa afirmação, podemos escutar e acolher a voz de Hulk 1, que relaciona a narrativa trabalhada na leitura com seu contexto, isto é, algo vivenciado por ele. Debus (2017, p. 29) assevera que "[…] o texto literário partilha com leitores, independente da idade, valores de natureza social, cultural, histórica e/ou ideológica por ser uma realização da cultura e estar integrado num processo comunicativo".

> De forma que o Hulk 1 se sentiu com vontade de compartilhar que já teve o cabelo black power, que sua mãe também penteava ele pra cima, assim como relatado no livro, neste momento pudemos perceber que se sentiu orgulhoso de possuir um cabelo de raízes africanas, se sentiu representado, pois sua fala veio com um sorriso. (Diário de Bordo da professora pesquisadora, 08 de set. 2023)

No primeiro momento, a professora-pesquisadora, ao escutar a voz de Hulk 1, percebeu que a criança tem orgulho ao expressar-se sobre seu cabelo *black power*. No entanto, na proposta da leitura compartilhada do livro *Amor de cabelo* (Cherry, 2020), ele expressa sua vontade de alisar seus cabelos quando crescer, como se verifica no relato a seguir:

> *Hulk 1: Quando eu crescer vou alisar meu cabelo.*
> *Professora: Você vai alisar seu cabelo por quê? Por que você quer alisar seu cabelo Hulk 1?*
> *Hulk 1:Por que eu não gosto de cabelo enrolado.*
> *Professora: Ah, mas é bonito cabelo enrolado. Você, não acha bonito o cabelo da menina?*
> *Hulk 1: O dela sim, mas o meu não.* (Transcrição do vídeo da leitura compartilhada Amor de cabelo)

Durante a proposta da leitura compartilhada, as crianças manifestaram, em suas falas, questionamento e hipóteses sobre a narrativa. Ademais, participaram ativamente do processo, contribuindo com suas percepções a respeito da leitura que faziam das ilustrações. Novamente, Hulk 1 apresenta sua voz, para que fosse ouvida. O livro *Amor de cabelo* (Cherry, 2020) exalta a beleza do cabelo de uma menina negra, evidenciando, em suas ilustrações, várias representações de penteados, diante da dificuldade que a menina e o pai enfrentam para fazerem um penteado perfeito para recepcionar a mamãe.

Com relação à fala de Hulk 1, inicialmente foi mencionada a beleza de seu cabelo, tal como a dos demais cabelos cacheados e crespos das crianças da turma. No entanto, o garoto não se mostrou convencido. Refletindo sobre sua fala e sobre a narrativa da obra em foco, observamos que, nessa história especificamente e em outras apresentadas para as crianças no decorrer do ano, as ilustrações exaltavam a beleza do cabelo feminino. Assim, o desejo de um menino alisar seu cabelo fez com que a professora-pesquisadora refletisse, buscando obras que trouxessem a referência de cabelos masculinos.

Para Freire (1996), é necessário escutar atentamente e com compreensão, estabelecendo um diálogo genuíno e empático com a criança. Essa forma de escuta busca entender e sentir a pessoa em sua totalidade, com o objetivo de considerar suas palavras; é um processo de escuta amorosa que valoriza a voz do(a) outro(a) e influencia as decisões educacionais para direcionar o caminho do aprendizado.

No próximo excerto, registra-se a experiência de leitura do livro *Com qual penteado eu vou?* (Oliveira, 2021), na qual houve um momento de escuta a fim de trazer referências de penteados de meninas e meninos, no intento de não apenas contemplar a demanda de Hulk 1, que expôs sua vontade de alisar os cabelos quando crescer, mas também de ampliar as possibilidades e referências de cabelos afros.

> O livro “Amor de cabelo” traz em sua narrativa o amor e cuidado familiar, e o cuidado com os cabelos da personagem. Nesta perspectiva, percebendo a necessidade de trazer às crianças outras referências de cabelos de pessoas

> e crianças negras, principalmente para os meninos, devido a fala do Hulk 1 na proposta anterior, trouxe como proposta de leitura outra obra: “Com qual penteado eu vou?”, que traz em sua narrativa os laços afetivos familiares, a ancestralidade, os cabelos como símbolos de beleza e força. O livro apresenta referencias de cabelos de meninas e meninos negros, mostrando a representatividade para ambos gêneros. […]
> No decorrer da leitura, conforme as ilustrações de cada criança era apresentada, as crianças buscavam semelhanças entre suas características físicas e a dos(as) personagens “esse menino parece comigo, né prô?”, disse o Hulk 1, “o cabelo dele é igual ao meu”, elogiavam os penteados apresentados: “eu não gostei desse penteado, eu amei!”, afirmou a Maria Luiza; desejavam fazê-los, “Prô, vou pedir pra minha mãe fazer uma trança dessa em mim, você mostra o livro pra ela?” Mulher Aranha 2. (Diário de Bordo da professora pesquisadora, 13 de set. 2023)

Debus (2017, p. 28) assevera que “[…] a ilustração tem papel intrínseco nas publicações e é lida também como narrativa, fato que ganha proporções maiores quando se traz para a cena os livros de imagens”. No caso dessa leitura, não se trata apenas de um livro de imagens, pois apresenta narrativa escrita. Contudo, vale salientar que as suas ilustrações são potentes e encantaram as crianças. De acordo com o relato da professora-pesquisadora, a atividade com essa obra cumpriu o intento inicial de trazer referências às crianças, pois, no decorrer da proposta, foi possível perceber que, mediante as ilustrações, as crianças buscavam relacionar as imagens ali ilustradas consigo mesmas e com seus pares. Merece destaque o fato de essas relações terem se dado de maneira entusiasmada, demonstrando-se alegria.

A escuta, em uma perspectiva freiriana, parte do pressuposto de devemos não apenas escutar as vozes expressas, mas também considerar os gestos, iniciativas, movimentos, olhares, choros entre tantas outras possibilidades. Nesse sentido, podemos observar, por meio do registro do diário de bordo, que Google Maps mostra iniciativa para realizar a leitura para seus pares. Vejamos:

> Enquanto conversávamos sobre as histórias e imagens, algo diferente ocorreu. O Google Maps, criança com TEA, não verbal, pegou o livro que estava sobre uma mesa, sentou na cadeira e passou a “contar” a história para a turma, à sua maneira. Todos nós ficamos em silêncio para “escutá-lo”. Comecei a registrar esse momento por meio de filmagem. Foi encantador ver essa atitude, sua postura, virar o livro para seus pares, direcionar seu olhar, suas falas ainda que incompreensíveis, naquele instante faziam todo sentido para cada um(a) de nós. As crianças também, mostravam-se encantadas, admiravam esse momento, respeitando sua leitura. Ao final, comentavam, “não entendi o que o Google Maps falou, mas ele leu toda a história” Desenhista, “acho que ele tava lendo em outra língua” Maria Luiza, “Prô, ele fez igual você, virava o livro pra gente ver” Mulher Maravilha 1. (Diário de Bordo da Professora, 25 de set. 2023)

A escuta, no caminhar do projeto pedagógico, mostrou-se necessária para os encaminhamentos de todo o percurso. Por essa razão, é parte essencial da postura do(a) professor(a) e das crianças. Nos dizeres de Freire (1993, p. [56]):

> É ouvindo o educando, tarefa inaceitável pela educadora autoritária, que a professora democrática se prepara cada vez mais para ser ouvida pelo educando. Mas, ao aprender com o educando a falar com ele porque o ouviu, ensina o educando a ouvi-la também.

Nessa perspectiva, a escuta se dá de maneira intrínseca às ações cotidianas; diverge do ato cordial e torna-se uma postura das crianças que, por meio das vivências e escutas, passam a se apropriar desse comportamento. Além da iniciativa de Google Maps — de pegar o livro em suas mãos para "ler" para seus pares —, esse momento evidencia efetivamente a escuta em sua forma mais genuína, pois ocorreu entre os pares, entre as crianças que, ao perceberem sua iniciativa, tiveram a sensibilidade de parar para escutá-lo, em uma atitude de contemplação, admirando seu par e mostrando-se, acima de tudo, orgulhosos(as). "Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro" (Freire, 1996, p. [61]).

> Os projetos demandam a criação de uma escuta atenta e de um olhar perspicaz, isto é, uma desenvolvida capacidade de observar, de escutar do docente para ver o que está circulando no grupo, quais os fragmentos que estão vindo à tona, quais os interesses e as necessidades do grupo. É preciso ainda conhecer e registrar os modos como cada criança se envolve e participa na construção dos conhecimentos propostos em um projeto. Essa observação é permeada pela subjetividade do educador, pois observar não é perceber a realidade, mas sim construir uma realidade. A análise dos registros ajuda a interpretar as mensagens que estão dando sentido para as crianças e significado para a vida do grupo (Barbosa; Horn, 2008. p.85-86)

Em meio ao projeto pedagógico, consideramos que os caminhos percorridos partiram dos interesses e necessidades do grupo, mediante a escuta de suas vozes, que aparecem de diversas formas e linguagens no decorrer do cotidiano da Educação Infantil. No nosso caso, essas vozes também foram escutadas nos momentos de pesquisa das temáticas. Assim, podemos ver que, diante do interesse das crianças, surgem questionamentos e, por conseguinte, possibilidades de propostas a serem desenvolvidas, com vistas a contemplar os interesses emergentes.

> A temática durante a pesquisa que despertou o interesse das crianças diz respeito às pinturas corporais. Assim que visualizaram a imagem de um africano com o corpo pintado, surgiram algumas perguntas: "Prô, porque ele está pintado?" Super Trovão, "Será que os africanos se pintam igual os indígenas?" Maria Luiza, "Será que fazem pintura pra irem para festas?"

> Mulher Maravilha 1, “Prô, vamos pesquisar sobre as pinturas dos africanos!” Mulher Aranha 2. “Claro! Vamos pesquisar sobre as pinturas” Mulher Aranha 1, “Tive uma ideia prô, vamos fazer as pinturas, igual fizemos a brincadeira de penteados?” Mulher Aranha 2, “Vamos sim! Mas temos que nos organizar primeiro, já está na hora do nosso almoço, quando podemos fazer?” Professora, “Amanhã!” várias crianças. O interesse das crianças pelas pinturas corporais, e as falas em que percebem a pesquisa como recurso para adquirirem conhecimento sobre o tema, e a vivência lúdica, foi perceptível nessa proposta que inicialmente tratava-se de uma pesquisa, mas tornou-se em proposições feitas pelas crianças (Diário de Bordo da Professora, 25 de out. 2023).

Os desdobramentos ocorridos permitiram que o projeto pedagógico dispusesse de elementos novos, enriquecendo-o e sobretudo suscitando aprendizagens significativas para o grupo. Essas vivências são baseadas nas múltiplas linguagens e oportunizam às crianças experienciarem momentos relevantes, no que se refere às manifestações culturais dos povos africanos, aproximando-as da cultura de maneira mais experiencial.

Na Figura 16, podemos visualizar que, durante a proposta, as crianças mostraram-se em sua inteireza, trazendo, em seus traços, além das referências dos grafismos africanos pesquisados, referências de seus respectivos contextos, com elementos que tinham sentido para elas e usando criatividade.

Figura 16 - Crianças realizando pintura corporal

Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora.

Perante os dados apresentados, foi possível observar que a participação infantil é um conceito fundamental quando tratamos do trabalho por projetos pedagógicos. Isso porque busca valorizar a subjetividade das crianças e promover sua participação ativa na construção do conhecimento.

5.4 Vozes infantis: diálogos na e para construção do projeto pedagógico

A categoria **Diálogo** permeia os diálogos suscitados durante o percurso construtivo do projeto pedagógico. Nela, elencamos algumas subcategorias, para qualificar e compreender com mais clareza as relações dialógicas estabelecidas no percurso. São elas: Problematizar, Perguntas, Entre as crianças e Crianças e professora pesquisadora.

No que tange à subcategoria **Problematizar**, temos Freire (1987) como alicerce teórico. A nosso ver, ela traz à baila ações que, durante o percurso, foram problematizadas, objetivando o pensar sobre a temática abordada em outras perspectivas, suscitando dúvidas e reflexões. A subcategoria **Perguntas**, por sua vez, está essencialmente vinculada ao conceito de diálogo em Freire (1985), pois a pergunta impulsiona a busca por respostas, além de promover genuinamente o diálogo entre os sujeitos envolvidos.

Referente à subcategoria **Entre as crianças**, compreendemos os diálogos estabelecidos entre as crianças, observando como eles se estabelecem. Por fim, a subcategoria **Crianças e professora pesquisadora** engloba os diálogos realizados entre as crianças e a professora, a fim de observar a relação existente neles, considerando a perspectiva de trabalho por projetos pedagógicos.

Em meio às ações do projeto pedagógico, os diálogos estabelecidos se deram também por meio dos círculos de cultura. No Quadro 3, são apresentados as situações existenciais e os temas delas advindos.

Quadro 3 - Situações Existenciais

Círculos de Cultura	Situações Existenciais	Temas
1° Momento	Análise da capa e do nome do livro. Leitura do livro: “Princesas Negras”.	Princesas negras usam coroa? Tons de pele.
2° Momento	Apresentação do globo terrestre. Hipóteses e início da pesquisa (construção do cartaz)	Interesse em pesquisar a respeito da cultura africana.
3° Momento	O que sabemos sobre a África?	Características físicas e culturais. Africanos comem lixo!?
4° Momento	Realização da Pesquisa.	Ajustar os Filtros para a pesquisa. Pinturas corporais. Grafismos. Danças africanas.
5° Momento	Cartaz das aprendizagens	Relações e comparações das hipóteses.

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

A análise da capa do livro *Princesas Negras* (Meireles e Souza, 2018) surgiu de maneira espontânea, nos passos iniciais do projeto pedagógico, tornando-se um círculo de cultura devido ao potencial dialógico. A princípio, seria um momento de leitura e, por essa razão, iniciamos nosso diálogo baseado em perguntas, problematizações e considerando as leituras de mundo das crianças. Ribeiro (2016), tendo como referência Freire (1967), acerca do círculo de cultura, declara:

> […] o círculo de cultura foi o espaço em que dialogalmente se ensinava e se aprendia, não por processo de osmose, mas pela construção de um saber

> coletivo mediatizado pela problematização do mundo, pelas hipóteses sobre o mundo, por meio da leitura de mundo (Ribeiro *et al*., 2016, p.128)

No segundo e no terceiro momentos, dialogamos a respeito do continente africano, fazendo uso do globo terrestre como disparador. Além disso, produzimos um cartaz contendo as hipóteses de que os africanos eram pobres, bem como de que, no continente africano, havia rios, e os habitantes se pareciam com os indígenas. Acerca das curiosidades sobre continente, as crianças citaram músicas, danças, alimentos, pinturas corporais, estrutura das moradias, ou seja, aspectos cotidianos e da cultura. O cartaz orientou as pesquisas e vivências posteriores, além do percurso do projeto pedagógico.

A realização das pesquisas, nesse quarto momento, proporcionou: diálogos; construção de aprendizagens a respeito do continente africano; comprovação ou não das hipóteses levantadas; relações com os conhecimentos prévios; e apropriações de novos conhecimentos, que resultaram em vivências permeadas das múltiplas linguagens e reflexões. No quinto momento, dedicamo-nos a rememorar as aprendizagens do decorrer do percurso. Com base no cartaz das hipóteses, fomos comparando-as, retomando cada tema e as aprendizagens decorrentes deles, dialogando e relacionando-os aos novos saberes.

Iniciamos a análise dos dados desta subseção com o registro do diário de bordo da professora-pesquisadora, no qual relata o momento inicial do projeto — a atividade disparadora que relata a problematização a respeito da existência ou não de princesas negras e do nome da história. Vejamos:

> Durante a semana iniciamos algumas atividades referente a temática étnico-racial e africana, para isso apresentei às crianças o livro “Princesas Negras”, que a princípio causou um estranhamento nas crianças, algumas em tom interrogativo falaram novamente o nome da história “Princesas Negras?”. Direcionei a pergunta a elas “Princesas Negras? vocês conhecem alguma? Existem? O que significa uma princesa negra?” O Hulk 1 (menino negro) disse: “São de pele marrom igual a minha” (Diário de Bordo da professora pesquisadora, 05 de set.. 2023)

A problematização vai ao encontro da subcategoria **Perguntas**, dada sua importância em um projeto que se deseja construir com as crianças. Assim, em uma prática dialógica, as perguntas possibilitam reflexões e a construção de respostas que denotam as compreensões das crianças acerca da temática problematizada, considerando suas vivências e contextos sociais. Assim, problematizar consiste em um mecanismo disparador da reflexão para as crianças, de modo que tenham um

olhar amplo que as possibilite fazer relações com suas vivências cotidianas. No que se refere à educação problematizadora e à sua capacidade geradora de reflexões sobre a realidade, Freire (1979, p. [42]) assevera:

> A educação problematizadora está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras.

Segundo o autor, a educação problematizadora promove reflexões sobre a realidade. Nesse sentido, pudemos observar que, a partir da situação problematizada, as crianças trouxeram falas que revelavam a existência de diversas tonalidades de pele não apenas naquele contexto imediato. Para além disso, transpuseram essas falas para sua realidade familiar.

> A conversa foi direcionada para o “tom de pele”, devido a algumas falas que surgiram em que as crianças se referiam a tom de pele apenas a pele branca. Solicitei às crianças que mostrassem seus braços e observassem a variedade de tons de pele presentes ali, outro questionamento feito às crianças “quantos tons de pele existem aqui?”, então passaram a contar, incluindo a professora, que também estava com o braço esticado, chegaram à conclusão que haviam 17 tons de pele. Também questionei se na casa deles(as) todos tinham o mesmo tom de pele? A Bella disse que ela era “branca”, mas seu irmão era “pretinho” e a irmã “branca” (Diário de Bordo da professora pesquisadora, 05 de set.. 2023).

As problematizações ocorridas no cotidiano escolar possibilitam que as crianças se posicionem, exercendo seu protagonismo de maneira genuína, em um processo de educação para a liberdade, com base em uma profunda relação dialógica. Em uma postura dialógica e problematizadora, as crianças pequenas mostram-se abertas a expressarem-se sobre as reflexões que fazem sobre si. As problematizações, por vezes, revelam concepções estruturadas na sociedade, que afetam os(as) pequenos(as) de maneira negativa, ditando padrões estéticos. Observamos que eles(as), desde muito cedo, percebem padrões estéticos ditados pela sociedade e, de alguma maneira, desejam se enquadrar a eles.

> Uma fala que foi bem impactante durante esta proposta foi a do Hulk 1, criança negra, que se reconhece como negro, mas que durante a leitura disse que quando crescer vai alisar seu cabelo, pois não gosta dele “assim”, que o da Zuri (personagem do livro) é bonito, mas o dele não. Questionei sobre isso e ele disse que tinha essa vontade, nesse instante volta seu olhar para as demais crianças e diz que só ele tem o cabelo “assim”. Logo, as crianças que possuem o cabelo cacheado, começaram a se posicionar e mostrar que seus cabelos também são enrolados, ao perceber que não era apenas ele que tinha o cabelo enrolado, se mostrou mais acolhido. Trago nesse momento que cada um(a) tem um tipo de cabelo diferente, mas que todos(as) têm sua

> beleza, justamente por serem únicos (Diário de Bordo da professora pesquisadora, 13 de set. 2023)

As reflexões e diálogos decorrentes dos temas problematizados evidenciam que as crianças se mostraram empáticas com a fala do Hulk 1, apresentando argumentos com a intenção de que ele também percebesse a beleza do seu cabelo cacheado e, portanto, alisá-lo não era necessário. Nos dizeres de Freire (1979, p. [42]), "[…] o diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo". Destarte, intenta-se transgredir a estrutura que estabelece padrões estéticos e eurocêntricos estabelecidos em nossa sociedade, de maneira a romper com eles.

No que concerne à problematização em Freire, Muhl (2017, p. 328) declara:

> […] o termo problematização não tem um sentido unívoco em Freire […] como condição ontológica torna possível a ação intencional do sujeito e o leva a se posicionar de maneira ativa diante dos objetos e dos acontecimentos do mundo. […] No sentido epistemológico, ele fundamenta uma forma de conceber o conhecimento, e de modo especial, de agir com os objetos de conhecimento.

Por essa razão, a problematização é vista como condição fundamental, que educa o sujeito a agir intencionalmente no mundo, incentivando-o a se posicionar de forma ativa diante dos objetos e eventos cotidianos. Assim as crianças e a professora pesquisadora se posicionaram sobre a fala apresentada pelo Hulk 1.

Outro tema problematizado refere-se ao tamanho da escultura de argila (autorretrato). Como já dito, no primeiro momento, realizamos essa proposta fazendo a argila e testando sua textura até que chegasse ao "ponto" ideal. Quando as esculturas secaram e fomos realizar as pinturas, verificamos que elas haviam ficado pequenas, e o tamanho seria um dificultador para realizarmos a pintura. Desse modo, o grupo optou por refazê-las.

Barbosa e Horn (2008) argumentam que o planejamento, na proposta de trabalho por projetos, precisa ser revisitado constantemente. Também é necessário garantir a solução das eventualidades e problemas surgidos no percurso. Assim, considerando as problematizações feitas, tivemos, como resposta das crianças, além da reflexão e da decisão de fazer novas esculturas, falas que evidenciavam o caráter positivo da ação: *"Prô, agora vou conseguir fazer o penteado do jeito que eu quero"*, *"Gostei desse tanto de argila, prô. Dá pra fazer até o corpo se eu quiser"*.

Em diálogo com Freire, Faundez (1985, p. [24]) expõe sua percepção em relação ao ensino: “[…] tenho a impressão (e não sei se você concorda comigo) de que hoje o ensino, o saber, é resposta e não pergunta”, mostrando-se incomodado com o seu delineamento do ensino. Partindo dessa premissa, trazemos à baila a proposta de trabalho com projetos pedagógicos baseada em perguntas.

> A argila desta vez foi trazida em pó, causando certo estranhamento nas crianças. “E agora?” Super Trovão, “Como vamos fazer, pra ela voltar a ser barro?” Desenhista. Ao mesmo tempo em que se questionavam, também surgiam as soluções: “Já sei, só colocar, água, né prô? Igual fizemos as tintas de terra” Desenhista, “Será que precisa da cola? Acho que não!” Mulher Aranha 2, “Prô, mas e a quantidade, como vamos saber?” Ponte.
> “Como vamos saber sobre a quantidade?”, devolvi a pergunta, então, como não tínhamos uma “receita”, teríamos que ir testando e ajustando conforme necessário, se estivesse muito seca seria o sinal que estava precisando de? “Água” responderam. “E se estiver muito mole, uma lama? precisa de?”, “Argila em pó” responderam. Com essas hipóteses sobre a confecção da argila, colocamos a mão literalmente na massa (Diário de Bordo da professora pesquisadora, 27 de set. 2023).

Na perspectiva de proporcionar uma pedagogia da pergunta, e não da resposta, podemos observar que as próprias crianças, a partir dos elementos disponibilizados, iniciaram um movimento de problematização diante desses materiais. Vale lembrar que suas problematizações foram fomentadas pelos diálogos gerados a partir das hipóteses apresentadas e das perguntas da professora-pesquisadora. Com isso, apropriaram-se de conhecimentos, que são construídos, e não transmitidos.

Dessa maneira ressaltamos que a perspectiva de trabalho por projetos pedagógicos implica diversas aprendizagens decorrentes do tema gerador e que vão além dele. Isso porque se promove um pensamento amplo e globalizado, requerendo dos sujeitos relações múltiplas e contemplando “[…] uma visão multifacetada dos conhecimentos e das informações” (Barbosa; Horn, 2008, p.53).

No que tange às aprendizagens construídas ao longo do projeto pedagógico, Barbosa e Horn (2008, p.35) afirmam:

> Os projetos abrem para a possibilidade de aprender diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não-linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido.

Ainda com relação às perguntas, elas emergiram a partir da fala de Arlequina, segundo a qual os africanos comem lixo. O diálogo a seguir, entre professora-

pesquisadora e crianças, foi realizado com o intento principal de compreender o motivo pelo qual ela fazia tal afirmação e insistia nela:

> Ao longo da proposta **a Arlequina, por várias vezes, afirmou que eles comiam lixo**, a princípio sua fala ficou abafada diante das outras falas, no entanto, ao longo do diálogo, ela insistia em afirmar que comiam lixo, em uma fala repetitiva; passei a observar e internamente a me perguntar o motivo pelo qual ela afirmava com tanta convicção que os povos africanos comem lixo. Assim, perguntei à ela: "Por que você acha que os africanos comem lixo?". **Prontamente ela respondeu: "Ué, eles são pobres!".** Continuamos nosso diálogo onde faço algumas problematizações não só à ela, mas para as crianças sobre a afirmação da Alerquina: "As pessoas pobres comem lixo?", "O que significa ser pobre?", diante das perguntas a Mulher Aranha 2 disse: "ser pobre é não ter muito dinheiro", a Maria Luiza disse que "na minha igreja eles dão comida para as pessoas que não têm, então eles não comem lixo". Nosso diálogo foi ocorrendo, no sentido de tentar dialogar sobre essa fala que surgiu, então perguntei: "como poderemos saber?", Desenhista: "Pesquisando, né prô?".
> Partindo da fala da Mulher Aranha 2 "ser pobre é não ter muito dinheiro", provoquei as crianças, "Nós temos muito dinheiro? Nossa família tem dinheiro pra comprar tudo que nós queremos?"
> Grande parte das crianças disseram que não. "Então nós somos pobres?", ficaram pensativos, "Acho que sim" disse a Mulher Aranha 2, "Minha mãe nunca tem dinheiro, então a gente é pobre" afirmou o Desenhista. Enquanto algumas crianças se expressavam, outras demonstraram permanecer pensando sobre a pergunta da professora pesquisadora. Outra pergunta foi realizada "Alguns disseram que são pobres, porque não têm dinheiro para comprar tudo que queremos certo, mas nós comemos lixo?" Todos e todas responderam que não. "Será que os africanos comem lixo?", as crianças, inclusive a Arlequina, responderam que não.
> "Podemos dizer então que os povos africanos comem lixo porque são pobres?" lancei essa pergunta, "Acho que não" respondeu o Cripton, "Eu falei que sim, não sei agora" respondeu Alerquina, "Quando pesquisei, não apareceu nada disso" afirmou o Desenhista (Diário de Bordo da professora pesquisadora,18 de out. 2023).

O diálogo transcorreu pautado em perguntas que despertavam nas crianças reflexões sobre a temática e relações com o cotidiano. Na fala da Maria Luiza — *"na minha igreja eles dão comida para as pessoas que não tem, então eles não comem lixo"* —, evidencia-se a relação que faz com suas vivências, além mostrar sua discordância acerca da afirmação de Arlequina, bem como sua capacidade argumentativa diante do tema emergido.

Outro ponto a ser analisado se refere à pergunta realizada pela professora, contemplando a questão do poder de aquisição de bens materiais. Nesse caso, ressalta-se a relação entre "ser pobre" ou "ser rico", reinserindo no diálogo a afirmação da Arlequina. Perante as reflexões, é possível observar que a menina reconsiderou sua afirmação inicial *"Eu falei que sim, não sei agora"*. Com isso, é possível depreender que o trabalho por projetos pedagógicos é, por essência, dialógico; desenvolve a capacidade argumentativa nas crianças, assim como a criticidade, a

reflexão e a transformação de crenças arraigadas. Nesse aspecto, Barbosa e Horn (2008) defendem que o trabalho por projetos pedagógicos promove diversas aprendizagens, que vão além do tema gerador. Argumentar, pensar e refletir coletivamente, no diálogo entre crianças e a professora-pesquisadora, mostram as aprendizagens construídas pelo grupo ao longo desse percurso.

> Através dos projetos de trabalho, pretende-se fazer as crianças pensarem em temas importantes do seu ambiente, refletirem sobre a atualidade e considerarem a vida fora da escola. **Eles são elaborados e executados para as crianças aprenderem a estudar, a pesquisar, a procurar as informações a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar, a gerir as aprendizagens, a refletir coletivamente** e, o mais importante, são elaborados e executados *com* crianças e não *para* as crianças (Barbosa; Horn, 2008, p. 34, grifos nossos).

Infelizmente, não conseguimos explorar a relação estabelecida por Arlequina, entre africanos e pobreza, tematizando estereótipos construídos historicamente sobre a população negra. Entretanto, concordamos que tal discussão poderia ter sido rica, no sentido de permitir às crianças questionarem tais estereótipos.

A escuta, como postura educativa, acompanhou todo o percurso do projeto pedagógico, chegando até a etapa de finalização, na qual foi possível observar diálogos que emergiram espontaneamente. Neles, as crianças demonstravam cuidado e respeito para com suas "filhas", como se referiam às bonecas negras, antes invisíveis ao grupo.

> […] Assim o Hyou ficou com sua "filha", ele estava se referindo a boneca, brincando de maneira mais individualizada. **Alimentou sua "filha", ninou, levou ela ao médico**, disse: "ela está tossindo bastante, esse tempo doido, todo mundo fica doente". Quando ela "chorava" a ninava, com muito carinho. **"Prô ela dormiu, tem que falar baixo pra ela não acordar"** Hyou.
> […] O Google Maps pegou uma boneca, inicialmente pegou uma colher, uma caixa de sagu e um copo de geleia, **fez uma comida para sua "filha" e depois deu comida em sua boca**. Em seguida, solicitou à professora um pedaço de tecido e **foi colocar sua "filha" para dormir, cobriu a boneca, tentou se cobrir**. Em um certo momento pegou outra boneca, e **ficou andando pela sala com as duas bonecas no colo, ninando**, dava para ouvi-lo fazer som de choro "ué, ué", permaneceu neste cenário até o momento de ir embora, sua boneca o auxiliou a guardar a agenda, colocar a blusa, beber água.
> […] A Mulher Aranha e a Mulher Gato, pegaram duas caixas e colocaram alguns materiais (brinquedos) que compuseram sua brincadeira, me convidaram para brincar com elas, posteriormente o Planetas veio participar desta brincadeira. **Fizeram comidas, acalentaram, pegaram no colo, puseram para dormir, uma cuidou da "filha" da outra quando foram ao mercado comprar comida, também quando foram ao trabalho** (Diário de Bordo da professora pesquisadora, 08 de nov. 2023).

Os excertos destacados do diário de bordo da professora-pesquisadora evidenciam que, em seu brincar, o cuidado e o respeito das crianças sobressaem. Nesse sentido, um dos elementos observados concernia à invisibilidade das bonecas negras, que foi superado pelo grupo. Vale ressaltar que nem todos(as) brincaram com as bonecas negras, pois foram ofertadas outras propostas e possibilidades.

Figura 17 - Crianças brincando com bonecas

Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Os diálogos entre as crianças ocorrem a todo instante, em suas interações cotidianas. Na proposta de autorretrato com argila, deixamos que as crianças a protagonizassem. Diante do questionamento levantado pela Mulher Gato — *"Pode escolher qualquer cor?"* —, os(as) colegas consideraram que, no contexto em que havia diversas tonalidades de cor de pele disponíveis, a pintura poderia ser realizada considerando suas respectivas tonalidades de pele.

> Iniciamos a proposta, as tintas apenas foram disponibilizadas, não foi realizado nenhum direcionamento específico, apenas que iriam pintar a escultura. Ao se depararem com as várias possibilidades de cores, que representam as diversas tonalidades de peles, de certa maneira trouxe um estranhamento. "Pode escolher qualquer cor?" perguntou a Mulher Gato, "Acho que tem que pintar com a sua cor" respondeu a Mulher Maravilha 1, "Também acho" afirmou Super Trovão, "Claro que é pra pintar com nossa cor da pele, olha quantas cores de pele têm aqui" afirmou Maria Luiza. As crianças por si próprias iniciaram um diálogo sobre tons de pele, algumas foram até o espelho para se certificar a respeito do seu tom de pele, buscando e dando opinião uns para os outros(as). O mais interessante foi que quase não utilizaram a tradicional "cor de pele", o salmão, que também estava disponível (Diário de Bordo da professora pesquisadora, 20 de out. 2023).

Na realização da atividade, foi possível verificar que, naquele contexto e levando-se em conta o percurso dialógico do projeto, as crianças construíram, a partir

das vivências, percepções relacionadas às diversas tonalidades, passando a se referir a outras cores como “cor de pele” — e não apenas À cor salmão. Por meio desse diálogo, revelam certa conscientização a esse respeito. “Somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também, de gerá-la. Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (Freire, 1987, p.53).

A construção do cartaz registrou as aprendizagens ocorridas ao longo do projeto pedagógico. Para tal, relacionamos tais aprendizagens ao cartaz inicialmente confeccionado, do qual constavam as hipóteses, saberes prévios e curiosidades. Nesse processo, fizemos reflexões a respeito das temáticas desveladas. A proposta de rever o cartaz “O que sabemos e o que queremos saber sobre África”, possibilitou relacionar as temáticas e mensurar as aprendizagens, em um processo de conscientização (Freire, 1979).

Considerando a perspectiva freiriana, Costa (2016, p.52) afirma:

> A conscientização não está, na filosofia pedagógica de Freire, definida em meia dúzia de palavras. Perpassa todo o processo pedagógico que ele defende. Compreende um processo contínuo de perguntar à pessoa sobre o que pensa, a questioná-la, buscando que desenvolva nos termos da sua consciência uma certa criticidade, e que se aprofunda à medida que mais intenso for este trabalho. Não se trata, portanto, de um trabalho meramente técnico, muito embora tenha em si uma finalidade que se mantém a despeito das adversidades. Para Freire, o fim da educação que conscientiza é a humanização, reconhecendo no processo de mudança de consciência uma transformação no ser humano, rumo à realização de sua essência ou vocação ontológica.

De acordo com essa afirmação, a finalidade da educação, por meio da conscientização, é a humanizar. Assim, verificamos que as vivências, durante todo o projeto, despertaram nas crianças o afeto, o cuidado, o respeito para com todos(as) e a empatia ao perceberem momentos de fragilidades em seus pares e argumentarem procurando elementos para que as inseguranças fossem diluídas. Ademais, elas aprenderam um pouco mais sobre a África e a cultura africana, desmistificando preconceitos e discriminações.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

Esta seção apresenta a proposta de produto educacional a ser desenvolvido a partir dos resultados da investigação, intitulado **Educação Infantil em cena: escuta, diálogo e participação por meio dos projetos pedagógicos**. Seu objetivo é o de compartilhar a experiência vivida na pesquisa com as crianças da pré-escola por meio de um *e-book*, que será disponibilizado virtualmente, a fim de auxiliar professores(as), gestores(as) e formadores(as).

A investigação revelou que é possível implementar um projeto pedagógico em uma perspectiva metodológica freiriana na Educação Infantil pré-escolar, tendo a escuta, o diálogo e a participação infantil como pilares fundamentais. Nessa construção, as crianças desenvolveram habilidades de empatia, respeito aos pares, apreciação das diferenças étnicas e culturais, além de aprender a argumentar e expressar suas opiniões de maneira respeitosa. Considerando tais resultados, a construção do produto torna-se relevante, pois essa metodologia de trabalho busca a conscientização crítica e a transformação social, o que é especialmente relevante no segmento em foco. Isso porque, ao trabalhar com a escuta, o diálogo e a participação infantil, é possível criar um ambiente educativo que valorize a diversidade e a individualidade, promovendo a cidadania ativa e crítica e favorecendo o desenvolvimento integral da criança.

Vale ressaltar que a perspectiva teórica é orientada pelos estudos de Paulo Freire, em diálogo com autores(as) da pedagogia da infância. No material, serão abordados conceitos-chave, como: trabalho por projetos, escuta, diálogo e participação.

6.1 Descrição da proposta do produto

O *e-book* será estruturado da seguinte forma:

- **Apresentação:** contemplará o produto concebido por meio da pesquisa, contextualizando-se a investigação e elucidando brevemente seus resultados;
- **Temas geradores:** serão conceituados, com destaque para seu surgimento ao longo da construção do projeto;

- **Projeto pedagógico em cena:** contemplará a narrativa do projeto pedagógico, apresentado as ações e vivências dele advindas. Além disso, evidenciará as etapas realizadas para a construção de um projeto pedagógico em uma perspectiva freiriana, a saber: atitudes de escuta ativa, levantamento dos possíveis temas geradores, diálogos, círculos de cultura, participação das crianças em todas as decisões e ações referentes à construção do projeto.
- **Narrativas possíveis em diversos contextos:** evidenciará as possibilidades de aplicação dos projetos pedagógicos em uma perspectiva metodológica freiriana, nos diversos contextos de Educação Infantil, tomando como base o referencial teórico.

Com esse material, almejamos apresentar possibilidades de construir um projeto pedagógico em uma perspectiva metodológica freiriana, por meio das vivências do grupo. Desse modo, pretendemos inspirar docentes, gestores(as) e formadores(as) a desenvolverem práticas que considerem a escuta, a participação e o diálogo, promovendo a conscientização e a libertação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As possibilidades de pensar o trabalho pedagógico na Educação Infantil são inúmeras. Em nossa pesquisa, optamos por construir um projeto pedagógico em uma perspectiva metodológica freiriana, de modo a refletir sobre a importância da pedagogia crítica e emancipadora, bem como sobre os desafios e possibilidades de sua implementação no trabalho com crianças pequenas. Ao mesmo tempo, é importante considerar as limitações da investigação, com o objetivo de continuar a refletir e a construir uma educação mais justa e democrática.

O presente estudo partiu da seguinte pergunta orientadora: Como construir, com as crianças da pré-escola, um projeto pedagógico a partir de uma perspectiva metodológica freiriana?. A partir dela, ao longo de todo o percurso, as ações e vivências pautaram-se na escuta, na participação e no diálogo.

Vale ressaltar que a concepção do projeto se deu por meio da escuta anterior à sua consecução, com o fito de identificar quais temas emergiriam do grupo. Nesse caso, as relações raciais foram o tema gerador, que disparou as ações do projeto. Também é lícito salientar que o desenvolvimento de projetos e ações a respeito dessa temática é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, desconstruindo estereótipos e preconceitos cultivados ao longo da história, possibilitando a formação da identidade da criança, construída por meio da socialização e das relações estabelecidas com os outros, fundamentais para a construção da autoimagem e do autoconceito.

Ao voltar nosso olhar para a hipótese da pesquisa — ou seja, a de que era possível construir um projeto pedagógico com as crianças da Educação Infantil pré-escolar, pautado em uma perspectiva metodológica freiriana — podemos afirmar que ela foi confirmada, pois, como vimos, o projeto pedagógico construído *com* as crianças utilizou-se dos conceitos freirianos de escuta, participação e diálogo. Para tal, optamos pelos círculos de cultura no intuito de não apenas responder ao problema da pesquisa, mas sobretudo de promover vivências que contribuíssem para o processo de conscientização das crianças, oportunizando práticas democráticas com vistas ao respeito às diferenças e à cultura africana.

O objetivo geral de construir, com as crianças da pré-escola, um projeto pedagógico a partir de uma perspectiva metodológica freiriana foi contemplado, uma vez que, desde a escolha do tema gerador e, posteriormente, ao longo de toda a

investigação, as leituras de mundo das crianças foram respeitadas e consideradas, sendo problematizadas por meio de perguntas que incentivaram a pesquisa. Com isso, proporcionaram-se reflexões a respeito do tema discutido e que, em diversos momentos, possibilitaram uma mudança de perspectiva em relação à percepção/afirmação inicial. Como exemplo, podemos citar o respeito delas ao ouvirem a frase de Hulk 1, que relatou seu desejo de alisar os cabelos. Nesse momento, elas não se valeram de termos pejorativos para se referir ao cabelo do colega e das demais crianças com características semelhantes; pelo contrário, enalteceram as diferenças e a beleza dos cabelos, proporcionando acolhimento.

No que se refere aos objetivos específicos, o primeiro deles consistia em elaborar estratégias de escuta que contemplem as vozes das crianças na elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico. Para contemplá-lo, as escutas aconteceram no decorrer do ano letivo, em momentos que antecederam ao início do projeto, mediante propostas diversas, tais como: vivências que contemplaram brincadeiras e as múltiplas linguagens nos diversos momentos do cotidiano. Desse modo, foi possível observar falas com o tom pejorativo em relação ao cabelo crespo, ao tom da pele negra, à preferência por bonecas brancas nas suas brincadeiras, evidenciando que haveria, nesse contexto, um tema que poderia se tornar um projeto pedagógico.

Com relação ao segundo objetivo — identificar quais são os temas geradores que emergem das crianças no contexto pré-escolar foi o segundo objetivo que balizou nossa pesquisa —, essa identificação se deu por meio da escuta, da participação e do diálogo, ressaltando-se que, durante o percurso, surgiram outros temas, vinculados ao inicial, a saber: Princesas negras usam coroa?; tons de pele; cultura africana; grafismos; pinturas corporais; danças; e Africanos comem lixo?, que encadearam as ações do projeto, possibilitando vivências, caminhos e sugestões por parte das crianças.

Quanto ao terceiro objetivo — desenvolver, investigar e analisar um projeto pedagógico com as crianças, dentro de metodologia freiriana, avaliando sua aplicabilidade —, como o comprova a seção 5, ele foi contemplado. Sabemos que a construção social da infância percorreu um longo caminho ao longo da história até ser compreendida como plural. Uma vez que essa fase é vivida com intensidade pelas crianças, a construção do projeto pedagógico com foco na cultura africana e nas relações étnico-raciais e antirracistas é uma forma de reconhecer e valorizar a

diversidade cultural. Os caminhos utilizados para a construção do projeto pedagógico foram pensados para garantir a participação integral das crianças nas decisões, nos encaminhamentos e vivências, por meio da escuta e diálogo.

Cabe ressaltar que que, no decorrer do percurso, houve situações inusitadas, por exemplo, quando Google Maps, pegou o livro para fazer a leitura, antecipando realização da leitura da professora. Essa atitude evidenciou sua participação e integração à proposta, bem como a postura de escuta adotada pelas crianças, ouvindo-o e contemplando o momento com respeito e encantamento. Nesse sentido, podemos afirmar que a escuta, enquanto postura, foi incorporada por todos(as), agregando ao projeto elementos identitários do grupo, tornando-o único.

Os resultados da pesquisa nos possibilitam afirmar que a proposição de projetos pedagógicos, em uma perspectiva metodológica freiriana, com crianças da pré-escola é aplicável, pois as vivências propostas consideram os conhecimentos prévios e hipóteses delas crianças, bem como seus saberes, seus interesses e suas leituras de mundo. Partiu-se, portanto, de perguntas, considerando suas respostas e seu modo de pensar, problematizando, pesquisando, apropriando-se dos saberes e ajustando, quando necessário, as vivências propostas.

Em alguns momentos, determinadas atividades demandaram ajustes, devido à linha do tempo e às rotinas fixas (alimentação, parque, Educação Física), inviabilizando a ocorrência de algumas vivências com mais praticidade e, por essa razão, tivemos de ajustá-las momentaneamente. Apesar disso, o constante diálogo com as crianças sobre o contexto possibilitou que elas o compreendessem, bem como que os ajustes ocorressem.

No que concerne ao quarto objetivo — elaborar um material didático, composto pela narrativa do percurso do projeto pedagógico —, abordando o nascimento do projeto, os caminhos percorridos e as experiências vivenciadas, tencionamos inspirar as práticas pedagógicas por projetos, considerando a perspectiva metodológica freiriana para sua construção.

Vale lembrar que um dos caminhos utilizados para a construção do projeto foi considerar as vozes das crianças durante todo o processo, propondo vivências que possibilitassem às crianças estabelecer um diálogo com a cultura africana e as relações raciais. Assim, pretendemos contribuir para o seu processo de conscientização, desconstruindo falas pejorativas e atitudes preconceituosas em relação aos negros e negras.

Os dados revelam que, ao longo do projeto, as crianças apresentavam falas que mostraram empatia e respeito às diferenças, acolhendo seus pares que manifestavam desejo de mudança na estética do seu cabelo, utilizando argumentos para os convencerem de que a mudança estética não se fazia necessária, pois seus cabelos eram bonitos. Desse modo, ao dialogarem sobre essa beleza, as crianças puderam aprender a argumentar e a expressar suas opiniões de forma respeitosa, bem como a entender e respeitar as opiniões dos outros.

Além disso, a atividade contribuiu para promover a diversidade e a inclusão, pois as crianças podem aprender a apreciar as diferenças entre si e a ver a beleza em suas diferenças. Com isso, elas igualmente compreendem a importância de promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e respeitoso, no qual todos(as) se sintam confortáveis para expressar suas opiniões e valorizados. Do mesmo modo, mostra-se a relevância de valorizar a diversidade cultural e étnica no currículo escolar e de incluir diferentes perspectivas culturais, a fim de enriquecer o processo de aprendizagem das crianças.

A proposta de finalização do projeto — isto é, brincar com bonecas, entre outras possibilidades — evidenciou que as ações propostas se mostraram efetivas. Isso porque foi possível observar, por meio da análise dos dados, que as crianças se envolveram com a atividade, manifestando cuidado, respeito e amorosidade com as bonecas negras, superando a seletividade inicial.

Cabe ressaltar que, no decorrer desta pesquisa, não foi considerada a participação das famílias durante as propostas e na construção do projeto, no entanto, é importante reconhecer que a participação das famílias é significativa e contributiva no trabalho com projetos pedagógicos, podendo ser considerada nos mais variados contextos e temáticas.

Outro conceito essencial na pesquisa se refere à participação infantil, considerada desde o surgimento do projeto, atentando para a construção das hipóteses, curiosidades e decisões relacionadas às vivências. Desse modo, validamos os processos participativos suscitados ao longo da pesquisa, pois oportunizaram que as crianças protagonizassem a construção do projeto. Logo, podemos aferir que, nele, as estratégias de participação se mostraram efetivas, uma vez que as vivências foram realizadas levando em conta as escolhas feitas pela turma.

O diálogo permeou todo o projeto, em simbiose com outros conceitos essenciais do estudo — escuta e participação —, promovendo perguntas e

problematizações nos círculos de cultura. Proporcionando um ambiente de colaboração e respeito mútuo, pudemos auxiliar as crianças a ressignificar os padrões estéticos, bem como a reconhecer a diversidade como riqueza e a valorizar suas próprias características, independentemente de sua raça/etnia. Somente por meio de um diálogo aberto e honesto é possível desconstruir as ideias pré-concebidas e construir uma sociedade mais inclusiva e justa para todos(as).

A presente investigação destaca, ainda, a relevância de construir um projeto pedagógico *com* as crianças, que contemple a escuta, o diálogo e a participação como condutores elementares, criando ambientes inclusivos e de valorização das diferenças. Destarte, é possível contribuir para que as crianças descontruam padrões estéticos cultivados ao longo dos tempos, reconhecendo a beleza na diversidade étnica e cultural.

É importante ressaltar que o projeto pedagógico, em uma perspectiva metodológica freiriana, não tem um roteiro a ser seguido. Em outras palavras, seria possível percorrer outros caminhos, a depender do grupo de crianças, seus interesses, hipóteses, curiosidades, saberes, faixa etária, diálogos, entre outros. Nesse sentido, cada percurso apresenta as características do grupo de crianças e docentes envolvidos(as), tornando-o único.

Ao considerarmos o trabalho pedagógico em perspectiva freiriana, salientamos, mais uma vez, sua ênfase na participação ativa e crítica das crianças em todo o processo, desde o tema gerador à finalização do projeto, que perpassaram momentos de escuta e diálogo. Ao contrário de outras propostas pedagógicas, baseadas em um modelo tradicional e transmissivo de conhecimento, a pedagogia de Freire intenta valorizar leitura de mundo das crianças e promover a conscientização crítica sobre as questões sociais e políticas que as afetam. Nessa perspectiva, promove-se a formação de indivíduos críticos e reflexivos, capazes de pensar e agir de forma autônoma e responsável.

Outro aspecto de destaque nesse tipo de trabalho consiste na ênfase à conscientização crítica. Para Freire (1979), o processo de ensino-aprendizagem deveria ser uma oportunidade para as crianças refletirem sobre as questões sociais e políticas que as afetam e desenvolverem uma consciência crítica sobre as estruturas de poder e opressão existentes na sociedade. Ao promover a conscientização crítica, o estudioso buscava empoderá-las e incentivar a sua participação ativa na transformação da sociedade.

O projeto construído ao longo da pesquisa, possibilita também pensarmos sobre a importância do tema gerador, pois é necessário trabalhar ativamente para combater e superar as estruturas sociais e culturais que perpetuam a desigualdade e a opressão racial. O racismo não é apenas um ato individual, mas uma estrutura social que se manifesta em instituições, políticas e práticas sociais. Simplesmente não ser racista não é suficiente para combater essas estruturas, ser antirracista é fundamental para combater as estruturas sociais e culturais que perpetuam a desigualdade e a opressão racial, e para comprometer-se com a luta antirracista.

Por fim, o trabalho pedagógico na perspectiva freiriana se destaca por sua ênfase na participação ativa e crítica das crianças no processo de ensino-aprendizagem, por meio da escuta e do diálogo, promovendo a conscientização dos sujeitos. Tais características tornam essa perspectiva atual, inovadora e relevante para a educação contemporânea, especialmente em contextos nos quais a participação ativa e crítica dos alunos é essencial para a formação de cidadãos responsáveis e engajados.

Em síntese, a construção de um projeto pedagógico em uma perspectiva metodológica freiriana é um processo complexo, que exige constante reflexão crítica, participação ativa dos sujeitos de maneira horizontal e avaliação contínua e sistemática para sua efetividade. Partindo de tais premissas, oferecem-se inúmeras possibilidades para transformar a educação, de forma a garantir que ela seja verdadeiramente inclusiva, equitativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da **infância**. *In*: FARIA, Ana Goulart. de; Daniela Finco (org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 17-35.

AGOSTINHO, Kátia. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil** *.2010.* Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, 2010.

ALBOZ, Vivian. **O olhar docente sobre a escuta, autoria e protagonismo das crianças em uma escola municipal de Educação Infantil na cidade de São Paulo:** conquistas e desafios. 2016. 149. Dissertação (Mestrado em Educação). Currículo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

ARCURI, Priscila Abel. **A participação é um convite e a escuta é um desafio**. Estudos sobre a participação e escuta de crianças em contextos educativos diversos. 2017. 98p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Por que voltamos a falar e a trabalhar com a pedagogia de projetos? Projeto - **Revista de Educação: projetos de trabalho**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 8–13, 2004.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 13 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

BRASIL. Lei Federal nº 11.274/2006. Ensino Fundamental de Nove Anos. *In*: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília. DF, 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 fev, 2006.Disponivel em: http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=945. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 fev, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 18 jan.2023.

BRASIL.MEC, SEB. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em:chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. acesso em: 20 abr. 2022.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRAIDY, Carmem Maria. **Medidas sócio-educativas: da repressão à educação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

COUTO, Mia. **Tradutor de chuvas**. Portugal. Ed Caminho, 2015.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael F de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira.. Discutindo pesquisa do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**. n45, p.57-67, maio/ago.2013.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, Silvia Heloisa Vieira (org.). **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p.141-157.

DELGADO, Ana Cristina Coll. A emergência da Sociologia da Infância em Portugal. **Revista Educação:** Cultura e Sociologia da Infância. A criança em foco. São Paulo: Segmento, 2013, p. 14-27.

DELGADO, Ana Cristina Coll; Fernanda Müller. **Sociologia da infância:** pesquisa com crianças. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, Maio/Ago. 2005. p. 351-360.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, Pesquisa e Relatos Orais. *In*: DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; FARIA, Ana Lúcia Goulart. de; PRADO, Patrícia Dias (orgs**.). Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p.1-17.

DEUTSCHMANN, Tânia Mara Rubin. **Pesquisa e construção da cidadania na escola: estudo de caso de uma escola de educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, 2006.

FERNANDES, Natalia. O centro e a margem: infância, proteção e acolhimento institucional. *In*: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 245-275.

FINCO, Daniela; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Creches e pré-escolas em busca de Pedagogias Descolonizadoras que afirmem as diferenças. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (Orgs.). **Educação infantil e diferença**. São Paulo: Papirus, 2013, p.109-124.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da Infância:** Dialogando com o Passado Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FORMOSINHO, Julia Oliveira. **Pedagogia da infância:** dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Em aberto.** Brasília, v. 30, n. 100, p. 115-130, set./dez. 2017.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné – Bissau.**3ª ed Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra,1985.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia** - O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças:** escutas antropológicas e poéticas das infâncias.1. ed. São Paulo: Panda Books,2020.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho** – ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo, RS: Editora da Feevale, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOBBI, Márcia Aparecida P.; PINAZZA, Mônica Apezzatto. Linguagens infantis: convite à leitura. *In*: GOBBI, Márcia Aparecida P.; PINAZZA, Mônica Apezzatto. (Org.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

HOYUELOS, Alfredo. **A ética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. 1.ed. São Paulo: Phorte, 2021.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade*. In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-24.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2011.

MURRAY, Roseana. **Receitas de olhar.** São Paulo: FTD, 1997.

NOGUEIRA, Simone do Nascimento. **Escuta pedagógica:** uma possibilidade formativa de ressignificação da prática docente na educação infantil. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2021.

OLIVEIRA, Solange de Lima. **Formação para a participação: perspectivas freirianas para a Educação Infantil no município de Diadema**. 2008. 126p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Currículo-, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PIORSKY, G. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

RINALDI, Carla. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emília. In: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação (V.2). Porto Alegre: Penso, 2016, p. 235-247.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia.** Escutar, Investigar e aprender**.**15ª ed. Rio de Janeiro. Editora: Paz e Terra. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto.; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (org.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SAUL, Ana Maria. Verbete: Escutar. *In*: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

SILVA, Marta Regina Paulo da**.** Por uma educação infantil emancipatória: a vez e a voz das crianças e de suas professoras. **Cadernos de Educação** -UFPEL, p. 83-100, 2018.

SILVA, Marta Regina Paulo da; MARQUES, Renata Fernandes Borrozzino. Os círculos de cultura na educação infantil: construindo práticas pedagógicas dialógicas. **Educação**, v. 44, p.1-24, 2019.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Criança, infância e cidadania: diálogos de inspiração em Paulo Freire. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 28, n. 1, p. 359-379, jan./abr., 2021. DOI: http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i1.10088.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sônia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org**.). A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 79-101.

SOARES, Selma. **A roda de conversa em diálogo com o círculo de cultura na Educação Infantil**: a prática pedagógica de uma professora. 2020. 102. Dissertação (Mestrado em Educação) – Gestão e Práticas Educacionais – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

SOARES, Natália Fernandes. **Infância e direitos - participação das crianças nos contextos de vida - representações, práticas e poderes**. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, 2005. Disponível em: https://hdl.handle.net/1822/6978. Acesso em: 15 maio 2023.

SOARES, Natália Fernandes. A Investigação Participativa no Grupo Social da Infância.**Currículo sem Fronteiras**, Portugal, v.6, n.1, p.25-40, Jan/Jun 2006.

TOMÁS, Catarina. “Participação não tem Idade”: Participação das Crianças e cidadania da Infância*.* **Contexto&Educação,** Editora Unijuí, ano 22, nº 78, p. 45-68, Jul/Dez., 2007.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

TONUCCI, Francesco. **40 anos Com olhos de criança**. Porto Alegre: ArtMed. 2008.

TONUCCI, Fracesco.¿Qué podemos esperar para los niños y niñas del 2050? **Aula de Infantil**, n°100, p. 28-30, 2019

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projetos Pedagógicos na Educação Infantil desde uma perspectiva freiriana: diálogo e participação

Pesquisadora responsável: Tamires Aparecida da Silva

Convidamos o(a) , sendo seu/sua responsável legal o(a) senhor(a) , a participar de uma pesquisa e este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assegura seus direitos como participante de pesquisa e foi elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pela pesquisadora e pelo(a) senhor(a), sendo que uma via será sua e outra ficará com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma e, aproveite para esclarecer suas dúvidas. Se o(a) senhor(a) tiver perguntas, poderá fazê-las à pesquisadora. O(a) senhor(a) NÃO sofrerá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se não aceitar a participação da criança nesta pesquisa ou retirar sua autorização em qualquer momento.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Justificativa e Objetivos

O tema desta pesquisa versa sobre a construção de um projeto pedagógico desde uma perspectiva freiriana que considere o diálogo e a participação, que tem como finalidade a elaboração de uma dissertação de mestrado da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. A participação de todos(as) envolvidos(as) neste processo de observação, escuta e diálogo com as crianças será muito importante para este estudo, indo ao encontro da proposta freiriana a que nos dispomos inicialmente.

Justificamos a importancia desta pesquisa pois o projeto pedagógico considera a escuta, diálogo e a participação infantil como elementos essenciais para a construção da aprendizagem de maneira dialógica e emancipatória, além de oportunizar as crianças que as aprendizagens ocorram por meio de brincadeiras, interações e as múltiplas linguagens, onde os sujeitos envolvidos, professores e crianças, contribuem na construção desta proposta, a partir dos seus saberes e experiências. Neste sentido, a prática pedagógica atenta e sensível nesse processo em uma perspectiva freiriana é convidada a ouvir as crianças e garantir sua participação.

Procedimentos

Serão propostas algumas situações,brincadeiras, conversas, leituras, as quais possibilite ao professor ouvir e compreender quais são os temas geradores que

emergirão das crianças e que possam ser considerados como centro de interesse do grupo, tornando-se um projeto pedagógico a ser construído e investigado. As vivências com as crianças serão registradas através de fotografias, filmagens e registros escritos no diário de bordo da pesquisadora. Todos esses registros serão

armazenados por um período de dois anos no computador pessoal da pesquisadora, sendo depois desse período descartados.

Desconfortos e Riscos

Esta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Seus riscos são mínimos, visto que pode ocorrer algum desconforto durante a realização dos registros fotográficos e filmagens. Nesse sentido, a pesquisadora ficará atenta, para caso perceba ou a criança e/ou responsável se manifeste, sejam tomadas as medidas necessárias como a interrupção de fotos e/ou filmagem.

Os procedimentos adotados obedecem aos critérios de ética em pesquisa conforme a Resolução no. 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde.

O(a) senhor(a) tem a liberdade de recusar a participação ou a continuação da participação da criança em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo para o(a) senhor(a) e para a criança.

Benefícios

Quanto aos benefícios, para as crianças destaca-se a escuta atenta às suas vozes, buscando uma melhor compreensão quanto às suas interações e as produções culturais infantis no brincar, com intuito de melhor atentar-se às suas necessidades nesses aspectos. Para a produção acadêmica a investigação contribuirá na construção de procedimentos para a escuta às crianças, efetivo diálogo e participação infantil .

Não haverá nenhum custo ou benefício financeiro para o(a) senhor(a) ou para a criança.

Acompanhamento e Assistência:

A criança terá direito à assistência integral e gratuita devido a danos diretos e indiretos, imediatos e tardios, que possam vir a ser causados em função da participação da pesquisa, pelo tempo que for necessário.

Sigilo e Privacidade:

As informações desta pesquisa serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Nesse caso, o(a) senhor(a) estará autorizando o uso das fotos, dos vídeos e do áudio da criança na elaboração do texto de dissertação desta pesquisa, que se

tornará pública através do site da Universidade Municipal de São Caetano do Sul; bem como de possíveis artigos publicados em revistas científicas ou livros; e através de um e-book, a ser publicado como produto educacional do curso de mestrado, que apresentará os resultados desta pesquisa.

Ressarcimento e Indenização

O(a) senhor(a) terá direito a buscar indenização ou ressarcimento caso a criança se sinta prejudicada em decorrência desta pesquisa.

Contato

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, o(a) senhor(a) pode entrar em contato com a pesquisadora: Tamires Aparecida da Silva, através do telefone (11) 99447-4824, ou pelo e-mail: tamires.silva@uscsonline.com.br.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre a participação da criança na pesquisa e sobre questões éticas do estudo, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da USCS, através do telefone (11) 4239-3282

ou e-mail: cep@online.uscs.edu.br Página 2 de 3

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

O CEP tem como função avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas

Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das Instituições, além de ser um órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos e métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito a participação.

Data: / / (Assinatura do(a) responsável legal)

Responsabilidade da Pesquisadora

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução no. 510, de 07 de abril de 2016, CNS/MS e complementaresna elaboração do protocolo e obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao(à) responsável pela criança participante desta pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP. Comprometo-me utilizar os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento.

Data: / / (Assinatura da pesquisadora)

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO

UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL -

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROJETOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DESDE UMA PERSPECTIVA FREIRIANA: DIÁLOGO E PARTICIPAÇÃO.

Pesquisador: TAMIRES APARECIDA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 69031023.5.0000.5510

Instituição Proponente: Centro de Pesquisas Clínicas da Universidade Municipal de São Caetano do

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.982.238

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do projeto", "Objetivo da pesquisa" e "Avaliação dos riscos e benefícios" foram retiradas do arquivo "Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO.pdf) de 16/03/2023 e/ou Projeto Detalhado PROJETOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DESDE UMA PERSPECTIVA FREIRIANA: DIÁLOGO E PARTICIPAÇÃO.

Introdução

Historicamente fomos construindo saberes e concepções sobre a criança e a infância que ainda estão arraigados em nós e que influenciam diretamente as práticas que temos suscitado no cotidiano das escolas de Educação Infantil, que compreende, por vezes, a criança como "vir a ser" (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Nesta perspectiva, reverbera uma educação transmissiva e bancária (FREIRE, 1987), pois se compreende a educação de maneira vertical, em que o conhecimento é transmitido às crianças, como um ato de depósito. Compreender a Educação Infantil e principalmente a criança inserida no contexto escolar como um vir a ser, revela uma postura adultocêntrica de pensar e fazer educação, perpetuando uma cultura de silenciamento da criança e de reprodução, tolhendo as potencialidades e culturas que a criança possui em sua essência, existência e singularidade, o que nos faz compreender que o processo educativo pode e deve se dar de uma maneira mais democrática, de fazer com as crianças e não para elas (FREIRE,

Endereço: Rua Santo Antonio, 50, 3° andar.
Bairro: Centro CEP: 09.521-160
UF: SP Município: SAO CAETANO DO SUL
Telefone: (11)4239-3282 Fax: (11)4221-8888 E-mail: cep@online.uscs.edu.br

1985; SILVA, 2021). Uma possibilidade de se pensar a ressignificação curricular se dá quando pensamos nortear nossa atuação por meio do trabalho por projetos pedagógicos, termo utilizado para se referir ao trabalho realizado com as crianças em pequenos grupos sobre um determinado tema ou tópico, estudado e explorado em profundidade, segundo Katz (2016). Assim, o trabalho por projetos busca promover práticas emancipatórias, que considerem as crianças como sujeitos participativos no processo educativo, escutando as vozes, interesses, hipóteses, problematizações, questionamentos soluções, ideias, por meio das múltiplas linguagens infantis, encorajando-as a explorarem a multiplicidade de possibilidades do ambiente e do processo educativo (BARBOSA; HORN, 2008). Propiciar essa participação implica em escuta, diálogo, pesquisas, em possibilitar a criação de hipóteses e a testagem das mesmas, idas e vindas às experiências pelas múltiplas linguagens infantis, registros, organização de espaços, tempos e materiais para que o objeto do conhecimento seja apreendido em profundidade. Faz-se necessário ao(a) professor(a) adotar também uma postura de aprendiz, de do-discente (FREIRE,1996), em que professor(a) e criança aprendem no processo de ensino aprendizagem, como algo indicotomizável. Considerando o papel que cada ator (professor(a)/criança) desempenha, podemos conceber que ambos são participantes e costuradores(as) da aprendizagem.A respeito da pedagogia participativa, Freire (2002 p.12) assevera que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção", possibilidades estas atreladas a participação da criança na construção de seu conhecimento. Assim, buscando ressignificar as práxis cotidianas, faz-se necessária uma mudança efetiva no modo de se pensar/fazer pedagógico.Falar em projetos pedagógicos para pré-escola em uma perspectiva freiriana é algo inovador dentro da educação, porém defendemos que sua epistemologia apresenta fundamentos importantes que dão sustentação ao trabalho com os projetos pedagógicos, dentre eles seu caráter dialógico e emancipador, que pressupõe escuta, diálogo, participação, questionamento etc.A presente pesquisa poderá contribuir no sentido de dar visibilidade a possibilidade de se construir um projeto pedagógico desde uma perspectiva freiriana com as crianças da educação infantil pré-escolar, pautando-se na escuta, diálogo e participação das mesmas. O estudo também poderá contribuir com reflexões sobre processo de construção do projeto pedagógico, de escuta e de participação infantil.

Hipótese

Parte-se da hipótese de que é possível construir um projeto pedagógico com as crianças da Educação Infantil pré-escolar pautado em uma perspectiva freiriana: dialógica e participativa

Metodologia

A presente pesquisa se esculpe em uma abordagem qualitativa. Considerando o objetivo geral construir um projeto pedagógico desde uma perspectiva freiriana, a opção metodológica que contemplará melhor ao desdobramento da pesquisa é do tipo intervenção pedagógica O processo investigativo desta pesquisa acontecerá em uma escola da Rede Municipal de Santo André – SP, em uma turma do 2º ciclo final com crianças entre 5 anos e 5 e 11 meses.Escolheu-se por utilizar como instrumentos de coleta de dados os registros escritos em diário de bordo da professora, gravações audiovisuais e fotografias, possibilitando assim uma posterior análise de informações e uma compreensão mais profunda acerca das situações vivenciadas no contexto de escuta, participação e ações do projeto. Será agendada uma reunião presencial com os(as) responsáveis pelas crianças para apresentar e explicar os objetivos da pesquisa em uma linguagem acessível, procurando esclarecer possíveis dúvidas, bem como solicitando autorização para a participação das crianças na pesquisa. Para aqueles e aquelas que autorizarem, será lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), esclarecendo outras dúvidas que por ventura ainda possam ter e solicitando a assinatura desse documento. As crianças também serão consultadas se desejam participar ou não da pesquisa, uma vez que, como sujeitos históricos e de direitos devem ser escutadas e respeitadas em suas escolhas, podendo desistir de participar em qualquer fase do processo de investigação. Para essa consulta, será realizada pela pesquisadora uma roda de conversa com as crianças para explicar o objetivo da pesquisa em uma linguagem acessível, consultando-as se desejam ou não participar do estudo. Mesmo que haja concordância, à criança se preserva o direito de mudar de opinião em qualquer fase da pesquisa e desistir de participar. Portanto, esta pesquisa terá como percurso metodológico uma tríade a escuta e participação das crianças na construção de um projeto pedagógico desde uma perspectiva freiriana, registro dos processos de escuta por meio de diário de bordo, fotografia, filmagens e análise dos dados coletados.

Critério de Inclusão:

Por se tratar de uma pesquisa de intervenção na própria prática, considera-se como critério de inclusão as crianças entre 5 anos e 5 e 11 meses de uma turma do 2º ciclo final em que a pesquisadora atua como professora na Rede Municipal de Educação de Santo André. Outros critérios são: a autorização da criança e a assinatura do TCLE pelo/a responsável da criança.

Critério de Exclusão:
Por se tratar de uma pesquisa de aplicação na própria prática serão excluídas todas as demais turmas de educação infantil desta e de outras Redes de Educação, pois não fazem parte do campo de atuação da professora. Também serão excluídas as crianças que não quiserem participar da pesquisa e aquelas cujos responsáveis não autorizaram a participação.

Objetivo da Pesquisa:
Objetivo Primário:
O objetivo primário será construir com as crianças da pré-escola um projeto pedagógico a partir de uma perspectiva freiriana.

Objetivo Secundário:
-elaborar estratégias de escuta que contemplem as vozes das crianças na elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico;
- identificar quais são os temas geradores que emergem das crianças no contexto pré-escolar;
-construir e desenvolver um projeto pedagógico com as crianças, dentro de perspectiva freiriana, avaliando sua aplicabilidade;
-elaborar um material documentário descritivo narrativo com as vivências do grupo de crianças.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Riscos:
No que se refere aos riscos às participantes do estudo, esses são mínimos, uma vez que possa ocorrer algum desconforto durante a realização dos registros fotográficos, filmagens ou nos círculos de cultura. Nesse sentido, a pesquisadora, caso perceba tal desconforto da criança e/ou c/a responsável se manifeste, interromperá os registros ou outros procedimentos de coleta de dados. Os(as) responsáveis e as próprias crianças têm a liberdade de recusar a participação ou a continuação da participação em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum.

Os procedimentos adotados obedecem aos critérios de ética em pesquisa conforme a Resolução no. 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde.

Benefícios:
Quanto aos benefícios para as crianças destacam-se a escuta, o diálogo e a participação como

elementos exponenciais ao desenvolvimento e construção de saberes no decorrer do projeto pedagógico. Para a produção acadêmica, a pesquisa contribuirá na construção de um projeto pedagógico baseado em uma perspectiva freiriana, ampliando desse modo a compreensão das contribuições de Paulo Freire para pensar a educação das crianças pequenas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Trata-se de uma pesquisa de campo do Programa de Mestrado Profissional de Educação da USCS, da pesquisadora TAMIRES APARECIDA DA SILVA, sob orientação da Prof.a. Dra. MARTA REGINA PAULO DA SILVA, apresentando embasamento teórico para a sua execução.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Vide item "Conclusões ou pendências e lista de inadequações".

Recomendações:
Vide item "Conclusões ou pendências e lista de inadequações."

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Não foram observados óbices éticos nos documentos do estudo.

Considerações Finais a critério do CEP:
Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP-USCS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS n.° 510, de 2016, na Resolução CNS n.° 466, de 2012, e na Norma Operacional n.° 001, de 2013, do CNS, manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

Este CEP ressalta a importância do envio dos relatórios parciais e final, sendo uma responsabilidade assumida pelo pesquisador ao submeter o seu projeto para apreciação. De acordo com a Resolução CNS No 510 de 2016, consta no capítulo VI, Art. 28, incisos I a V, que: "A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais cabendo-lhe:

I – conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
II – apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
III – manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
IV – apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo deverão ser apresentadas ao CEP-USCS de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Modelos e orientações para a elaboração do relatório estão disponíveis na página do CEP-USCS https://sites.google.com/online.uscs.edu.br/cep

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2099152.pdf	16/03/2023 20:13:21		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	16/03/2023 13:41:08	TAMIRES APARECIDA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	TAMIRES_APARECIDA_DA_SILVA_PROJETO.pdf	11/03/2023 10:15:48	TAMIRES APARECIDA DA SILVA	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_Execucao.pdf	11/03/2023 10:14:23	TAMIRES APARECIDA DA SILVA	Aceito
Outros	autorizacao_pesquisa.JPG	11/03/2023 10:13:29	TAMIRES APARECIDA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_livre_esclarecido.pdf	09/03/2023 22:20:20	TAMIRES APARECIDA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado
Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CAETANO DO SUL, 03 de Abril de 2023

Assinado por:
Brigitte Rieckmann Martins dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Santo Antonio, 50, 2° andar.
Bairro: Centro CEP: 09.521-160
UF: SP Município: SAO CAETANO DO SUL
Telefone: (11)4239-3282 Fax: (11)4221-4666 E-mail: cep@online.uscs.edu.br