

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

**ALESSANDRA MARTINS OLIVEIRA**

**AMBIENTES EDUCATIVOS COMO MOBILIZADORES DA CURIOSIDADE  
EPISTEMOLÓGICA**

**SANTOS**

**2025**

**ALESSANDRA MARTINS OLIVEIRA**

**AMBIENTES EDUCATIVOS COMO MOBILIZADORES DA CURIOSIDADE  
EPISTEMOLÓGICA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação *Strictu Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco.

**SANTOS**

**2025**

## FICHA CATALOGRÁFICA

[Dados Internacionais de Catalogação]  
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos  
Viviane Santos da Silva - CRB 8/6746

O48a Oliveira, Alessandra Martins  
Ambientes educativos como mobilizadores da curiosidade epistemológica / Alessandra Martins Oliveira ; orientadora Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. -- 2025.  
144 f.  
  
Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2025  
Inclui bibliografia  
  
1. Ambientes educativos. 2. Curiosidade epistemológica. 3. Educação Infantil. 4. Pedagogia Crítica. 5. Cantos de Aprendizagem. I. Franco, Maria Amélia do Rosário Santoro. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.3)

*Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.*

*Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.*

— Rubem Alves

Oliveira, Alessandra Martins. **AMBIENTES EDUCATIVOS COMO MOBILIZADORES DA CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA**. 2025. 144 páginas. Dissertação do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos. Santos, 2025.

## RESUMO

Esta pesquisa qualitativa, fundamentada na observação participante com inspiração etnográfica, teve como objetivo compreender as condições que favorecem o desenvolvimento da curiosidade epistemológica em crianças de cinco anos, por meio da vivência em ambientes educativos inspirados na pedagogia de Freinet. A investigação foi realizada em uma escola da rede privada do município de Santos (SP), com um grupo de oito crianças matriculadas na última etapa da Educação Infantil. A coleta de dados se deu por meio de registros sistemáticos de interações, observações e diálogos cotidianos, em contextos intencionalmente organizados para promover o protagonismo infantil, a investigação e a colaboração entre pares. A questão norteadora da pesquisa foi: “Quais as possibilidades dos ambientes educativos inspirados em Freinet desencadearem a curiosidade epistemológica em crianças de cinco anos?”. A análise foi orientada pelos referenciais de Paulo Freire, especialmente no que tange à valorização da curiosidade crítica e ao papel do educador como mediador do conhecimento, e de Célestin Freinet, no que se refere à organização de ambientes pedagógicos pautados na liberdade, na cooperação e no trabalho vivo da infância. Também dialoga com as contribuições de Júlia Formosinho, que reforçam a importância da escuta, da pesquisa no cotidiano escolar e da participação das crianças como protagonistas do processo educativo. Os resultados revelaram que, ao serem convidadas a investigar, levantar hipóteses e propor soluções criativas para os desafios vivenciados nos ambientes, as crianças apresentaram elevado engajamento, autonomia e profundidade em seus modos de pensar e agir. As observações analisadas indicam que ambientes pedagógicos sensíveis, investigativos e esteticamente provocadores favorecem a transformação da curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica, ampliando as possibilidades de uma educação infantil mais crítica, dialógica e comprometida com a escuta da infância.

**Palavras-chave:** Ambientes educativos; Curiosidade Epistemológica; Educação Infantil; Pedagogia Crítica; Cantos de aprendizagem.

Oliveira, Alessandra Martins. **EDUCATIONAL ENVIRONMENTS AS MOBILIZERS OF EPISTEMOLOGICAL CURIOSITY**. 2025. 144 pages. Dissertation of the Master's Program in Education at the Catholic University of Santos. Santos, 2025.

### **ABSTRACT**

This qualitative research, based on participant observation and ethnographic inspiration, aimed to understand the conditions that foster the development of epistemological curiosity in five-year-old children through their experiences in learning environments inspired by Freinet's pedagogy. The research was conducted at a private school in the municipality of Santos, São Paulo, with a group of eight children enrolled in the final stage of Early Childhood Education. Data collection was conducted through systematic records of interactions, observations, and everyday dialogues, in contexts intentionally organized to promote child empowerment, inquiry, and peer collaboration. The guiding research question was: "What are the possibilities of Freinet-inspired learning environments for triggering epistemological curiosity in five-year-old children?" The analysis was guided by the frameworks of Paulo Freire, especially regarding the valorization of critical curiosity and the role of the educator as a mediator of knowledge, and by Célestin Freinet, regarding the organization of pedagogical environments based on freedom, cooperation, and the living work of childhood. It also engages with the contributions of Júlia Formosinho, who reinforces the importance of listening, research in everyday school life, and the participation of children as protagonists in the educational process. The results revealed that, when invited to investigate, raise hypotheses, and propose creative solutions to the challenges experienced in these environments, children demonstrated high engagement, autonomy, and depth in their ways of thinking and acting. The observations analyzed indicate that sensitive, investigative, and aesthetically provocative pedagogical environments foster the transformation of naive curiosity into epistemological curiosity, expanding the possibilities for a more critical, dialogical early childhood education committed to listening to children.

**Keywords:** Learning environments; Epistemological curiosity; Early childhood education; Critical pedagogy; Learning corners.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Levantamento bibliográfico realizado na BDTD e CAPES com os descritores “Freinet” e “Educação Infantil”.....	31
<b>Quadro 2:</b> Levantamento bibliográfico realizado na BDTD e CAPES com os descritores “Curiosidade” e “Paulo Freire”.....	32
<b>Quadro 3:</b> Caracterização dos participantes da pesquisa.....	74
<b>Quadro 4:</b> Proposta e dinâmica do 1º encontro.....	77
<b>Quadro 5:</b> Proposta e dinâmica do 2º encontro.....	87
<b>Quadro 6:</b> Proposta e dinâmica do 3º encontro.....	95
<b>Quadro 7:</b> Proposta e dinâmica do 4º encontro.....	106
<b>Quadro 8:</b> Relações entre os ambientes educativos e a emergência da curiosidade epistemológica.....	120

### FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Espaço “Correio”.....	77
<b>Figura 2:</b> Espaço “Construção”.....	78
<b>Figura 3:</b> Espaço “Desenho”.....	78
<b>Figura 4:</b> Espaço “Trilha”.....	79
<b>Figura 5:</b> Registro fotográfico do acervo da autora.....	81
<b>Figura 6:</b> Registro fotográfico do acervo da autora.....	81
<b>Figura 7:</b> Registro fotográfico do acervo da autora.....	82
<b>Figura 8:</b> Registro fotográfico do acervo da autora.....	83
<b>Figura 9:</b> Registro fotográfico do acervo da autora.....	83
<b>Figura 10:</b> Registro fotográfico do acervo da autora.....	85
<b>Figura 11:</b> Registro fotográfico do acervo da autora.....	86
<b>Figura 12:</b> Espaço “Correio”.....	87
<b>Figura 13:</b> Espaço “Construção”.....	88

<b>Figura 14:</b> Espaço “Desenho de Observação” .....	88
<b>Figura 15:</b> Espaço “Carona” .....	89
<b>Figura 16:</b> Espaço “Enciclopédia de Animais” .....	89
<b>Figura 17:</b> Registro fotográfico do acervo da autora.....	91
<b>Figura 18:</b> Registro fotográfico do acervo da autora.....	91
<b>Figura 19:</b> Registro fotográfico do acervo da autora.....	92
<b>Figura 20:</b> Registro fotográfico do acervo da autora.....	93
<b>Figura 21:</b> Registro fotográfico do acervo da autora.....	94
<b>Figura 22:</b> Registro fotográfico do acervo da autora.....	94
<b>Figura 23:</b> Espaço “Correio” .....	95
<b>Figura 24:</b> Espaço “Construção” .....	96
<b>Figura 25:</b> Espaço “Desenho de Observação” .....	96
<b>Figura 26:</b> Espaço “Carona” .....	97
<b>Figura 27:</b> Espaço “Enciclopédia de Animais” .....	98
<b>Figura 28:</b> Registro fotográfico do acervo da autora.....	99
<b>Figura 29:</b> Registro fotográfico do acervo da autora.....	99
<b>Figura 30:</b> Registro fotográfico do acervo da autora.....	100
<b>Figura 31:</b> Registro fotográfico do acervo da autora.....	102
<b>Figura 32:</b> Registro fotográfico do acervo da autora.....	102
<b>Figura 33:</b> Registro fotográfico do acervo da autora.....	103
<b>Figura 34:</b> Registro fotográfico do acervo da autora.....	104
<b>Figura 35:</b> Espaço “Desenho, Recorte e Colagem” .....	107
<b>Figura 36:</b> Espaço “Peças Pequenas em Diferentes Quantidades” .....	107
<b>Figura 37:</b> Espaço “Tecidos” .....	108
<b>Figura 38:</b> Espaço “Hipopótamo e Tigre” .....	108
<b>Figura 39:</b> Registro fotográfico do acervo da autora.....	109
<b>Figura 40:</b> Registro fotográfico do acervo da autora.....	110

<b>Figura 41:</b> Registro fotográfico do acervo da autora.....	110
<b>Figura 42:</b> Registro fotográfico do acervo da autora.....	111
<b>Figura 43:</b> Registro fotográfico do acervo da autora.....	111
<b>Figura 44:</b> Registro fotográfico do acervo da autora.....	111
<b>Figura 45:</b> Registro fotográfico do acervo da autora.....	113
<b>Figura 46:</b> Registro fotográfico do acervo da autora.....	113

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>DCNEI</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>ICLOC</b>	Instituto Cultural Lourenço Castanho
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	12
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	18
<b>1. O ESTADO DA QUESTÃO: OS AMBIENTES EDUCATIVOS DE FREINET E A CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA DE FREIRE.....</b>	24
1.1. Recorte temporal da revisão bibliográfica.....	24
1.1.1. Os campos de experiência da BNCC.....	25
1.1.2. Processo antidemocrático de elaboração da BNCC.....	26
1.1.3. Falta de escuta dos sujeitos da educação.....	27
1.1.4. Perspectiva curricular prescritiva e descontextualizada.....	28
1.1.5. Críticas político-pedagógicas e epistemológicas.....	29
1.1.6. A ilusão de "igualdade de oportunidades" em contextos de desigualdade.....	29
1.2. Ambientes educativos de Freinet e curiosidade de Freire: buscas nas bases de dados.....	30
1.3. Síntese das revisões realizadas.....	31
<b>2. FREINET E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	36
<b>3. PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	40
3.1. A curiosidade em Paulo Freire.....	40
3.2. A pedagogicidade do espaço educativo para Freire.....	43
3.2. Considerações acerca da revisão realizada.....	45
<b>4. OS AMBIENTES EDUCATIVOS: A INFLUÊNCIA HISTÓRICA DE FREINET.....</b>	47
4.1. Quem foi Célestin Freinet?.....	49
4.2. O início de sua trajetória na educação.....	50
4.3. Em busca de novas alternativas.....	51
4.4. Ressignificando a prática cotidiana.....	52
4.5. A experiência a favor da aprendizagem: os ambientes de Freinet.....	54

4.6. Ressignificando os ambientes de Freinet: a aprendizagem por meio de ambientes na perspectiva de outros autores.....	57
<b>5. A CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA DE PAULO FREIRE.....</b>	<b>61</b>
5.1. Quem foi Paulo Freire?.....	62
5.2. Curiosidade domesticada/ingênuu <i>versus</i> Curiosidade epistemológica.....	62
5.3. Os percalços que inibem a curiosidade epistemológica.....	68
5.4. A educação libertadora a favor da curiosidade epistemológica.....	70
<b>6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA METODOLOGIA.....</b>	<b>73</b>
6.1. Contexto da pesquisa.....	74
6.2. Sujeitos da pesquisa.....	75
6.3. O processo de escolha dos ambientes educativos.....	76
<b>7. CONSTRUÇÃO DOS DADOS.....</b>	<b>78</b>
7.1. 1º dia de observação participante – grupo CÉU.....	81
7.2. 1º dia de observação participante – grupo MAR.....	85
7.3. 2º dia de observação participante – grupo CÉU.....	91
7.4. 2º dia de observação participante – grupo MAR.....	94
7.5. 3º dia de observação participante – grupo CÉU.....	99
7.6. 3º dia de observação participante – grupo MAR.....	102
7.7. 4º dia de observação participante – grupo CÉU.....	110
7.8. 4º dia de observação participante – grupo MAR.....	113
<b>8. ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>117</b>
<b>9. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>128</b>
<b>10. ANEXOS.....</b>	<b>132</b>
10.1. Declaração de instituição coparticipante.....	132

10.2. Declaração de responsabilidade da pesquisadora.....	133
10.3. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais.....	135
10.4. Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – Alunos.....	138
10.5. Parecer da Plataforma Brasil.....	141

## APRESENTAÇÃO

Minha trajetória profissional na educação infantil me trouxe inquietações sobre a prática pedagógica e me motivou a ingressar no mestrado para buscar conhecimento por meio da pesquisa, especialmente sobre os espaços da escola e a livre escolha das crianças ao explorá-los. Os desafios em manter as crianças sentadas em cadeiras, bem como serem conduzidas o tempo todo pelo educador, me fez refletir sobre a intencionalidade do cotidiano escolar.

Desde a infância, nutro um fascínio pelo cotidiano das instituições escolares — seus rituais, suas culturas, suas atividades, os modos de sociabilidade e as múltiplas vivências que marcaram profundamente meu percurso, especialmente no âmbito da Educação Infantil, onde a liberdade se fazia presente de maneira cotidiana e significativa.

Ainda em minha primeira experiência escolar, aos quatro anos de idade, já manifestava indícios de uma vocação docente: comprava materiais escolares e dedicava-me incansavelmente à brincadeira simbólica de “escolinha”, prática que se prolongou ao longo de toda a infância. Nunca tive hesitação ao responder, quando me perguntavam “O que você quer ser quando crescer?”, que seria professora. Com o passar dos anos, essa convicção apenas se fortaleceu, até culminar no ingresso, em 2006, na Universidade Católica de Santos, onde iniciei minha formação no curso de Pedagogia.

Nos primeiros momentos da faculdade, tive a oportunidade de me aproximar de diferentes perspectivas pedagógicas. Nesse caminho de novas descobertas e aproximações com teorias que iam ao encontro do que eu acreditava ser coerente na prática pedagógica das escolas, fui me aproximando de concepções de educação centradas no aluno, na sua cultura, nos seus desejos e necessidades, em busca de uma educação participativa. Aqui iniciaram meus estudos sobre a construção do conhecimento por meio de práticas que incentivam o protagonismo infantil e, com isso, oportunizou reflexões sobre a importância dos espaços da escola no processo de aprendizagem.

No ano seguinte, em 2007, comecei a estagiar na Educação Infantil de uma escola da rede privada no município de Santos, local em que eu atuaria nos próximos dezoito anos. Lá acompanhei algumas mudanças pedagógicas que me fizeram pensar a relevância da perspectiva adotada pela escola na influência da aprendizagem significativa dos alunos, pois nos meus primeiros momentos do estágio, a escola seguia uma linha mais conservadora ao fazer uso de materiais didáticos, mesas enfileiradas e poucas possibilidades de diálogos e discussões sobre as temáticas envolvidas. Tal prática, se faz reafirmar a fala de (FRIEDMANN, 2020), no qual

os adultos se colocam mais na tarefa de ditar regras do que escutar para reconhecer as singularidades de cada criança.

Com o tempo, a Educação Infantil foi passando por transformações a partir dos princípios que regem as DCNEI (Diretrizes curriculares nacionais da Educação Infantil), ou seja, documento nacional normativo que orienta o planejamento curricular das escolas. Esse instrumento pedagógico foi homologado em 2009 e considero que teve grande influência positiva no processo de ensino-aprendizagem da educação infantil, por ter como finalidade o pleno desenvolvimento da criança, nos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. A partir desta perspectiva, novas didáticas e abordagens foram ganhando destaque, primeiramente o construtivismo, inspirada na teoria da psicogênese da escrita elaborada por Emília Ferreiro, educadora e pesquisadora argentina que transformou o olhar e a prática da alfabetização. Ferreiro acreditava que desde cedo a criança é capaz de construir o conhecimento da leitura e escrita por meio de estímulos e intervenções, contrapondo a alfabetização tradicional, baseado na memorização e um simples treino de habilidades mecânicas.

Pude observar que, na medida em que a escola foi produzindo novas e diferentes situações de aprendizagens, evidenciou a participação mais ativa e envolvente dos alunos, pois quando seguia uma abordagem diretiva, eles se mostravam mais apáticos e suscetíveis a somente cumprir determinações dos professores, sem a possibilidade de exercer suas vozes. Entretanto, neste período de transição, percebi uma certa resistência das professoras, principalmente das que atuavam há muitos anos na área da educação. O que facilitou o processo de mudança, foram as reuniões de formação pedagógica que aconteciam quinzenalmente, pautadas na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996) no qual menciona que os sistemas de ensino devem assegurar aos professores um período reservado a estudos, planejamento e avaliação.

Contudo, após o passar dos meses, percebi mais flexibilidade das educadoras em adotar as novas práticas. Atualmente, relaciono tal resistência com a fala de Formosinho (2007), no qual enfatiza que a pedagogia da transmissão resiste por sua simplicidade, previsibilidade e segurança na concretização, pois é centrada no controle de práticas desligadas da interação com outros polos. Já a participação, implica a escuta, o diálogo e a negociação, tornando-se assim mais complexa, promovendo interfaces e interações.

Após um período atuando como estagiária, fui contratada nesta mesma escola como recreacionista, assumindo a responsabilidade de cuidar e educar crianças no contraturno do período regular de estudos. Foi uma experiência desafiadora e incrível! Estava realizando o

sonho de poder planejar vivências com as quais eu acreditava para o meu grupo. Passei a organizar rodas de conversa com as crianças, planejar projetos lúdicos que coincidiam com suas necessidades e disponibilizar livros em um pequeno acervo (o primeiro espaço educativo que ofereci aos meus alunos). Neste período, o meu olhar para a organização dos espaços na sala referência com variedade de materiais, ainda estava muito restrito.

Em 2010, fui promovida à função de professora de crianças de quatro e cinco anos. Naquele momento, encontrava-me no quarto e último ano do curso de Pedagogia. Com os novos desafios, senti a necessidade de me aprofundar mais sobre as práticas pedagógicas e, com isso, busquei cursos de formação, especialmente no *Centro de Formação da Escola da Vila*, localizado na cidade de São Paulo. Tais cursos contribuíram de maneira significativa para minha formação profissional, permitindo-me ampliar o olhar sobre práticas pedagógicas, como: letramento, propostas artísticas e biblioteca de sala de aula. Além disso, essas experiências formativas me encorajaram a apresentar trabalhos no congresso ICLOC (Instituto Cultural Lourenço Castanho), com temáticas voltadas à alfabetização na Educação Infantil.

Com o intuito de proporcionar um cotidiano mais autônomo e possibilitar escolhas reais, organizei na sala de referência alguns ambientes educativos. Esses espaços eram explorados pelas crianças ao chegarem à escola e nos momentos de transição entre atividades. Cada ambiente apresentava uma temática distinta, como artes, escrita, leitura, jogos e brincadeiras simbólicas. Surpreendeu-me o grau de interesse e criatividade demonstrado pelas crianças ao utilizarem os materiais disponíveis: percebi que seus potenciais extrapolam os limites das propostas direcionadas pelos adultos, e que suas invenções são carregadas de sentido e de possibilidades singulares.

No ambiente de artes, por exemplo, surgiram produções não convencionais de grande valor expressivo: máscaras criadas para brincadeiras teatrais, envelopes confeccionados para presentear familiares, fantoches feitos com dobraduras, entre outros. Compreendi, nesse contexto, que para além da oportunidade de criação, o sentimento de felicidade também se fazia presente de forma evidente.

A partir dessa experiência, passei a me dedicar de maneira mais intensa à aprendizagem por meio dos ambientes educativos — sobretudo a partir do momento em que a escola em que eu atuava iniciou reuniões formativas voltadas à discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como algumas práticas seriam revistas a partir da homologação do documento, passou a haver um foco maior na valorização das experiências infantis como eixo central para a construção de saberes.

Com o advento da pandemia de Covid-19 e a intensificação do uso da internet para diversas demandas, os cursos de formação tornaram-se mais acessíveis por ocorrerem de forma remota. Nesse contexto, tive a oportunidade de participar da II Jornada Internacional da plataforma Vincular Consultoria, que contou com a presença de palestrantes que defendem a pedagogia da participação — entre eles, Júlia Formosinho, pesquisadora portuguesa e autora de obras dedicadas às pedagogias da infância —, cuja contribuição foi extremamente significativa em meu percurso formativo.

Em 2022, ingressei em um grupo de estudos voltado à reflexão e à pesquisa, organizado pelas professoras da escola em que atuo, com o objetivo de estudarmos e discutirmos a abordagem de Reggio Emilia, idealizada pelo pedagogo italiano Loris Malaguzzi. O propósito desse grupo foi conhecer os fundamentos da referida abordagem, a fim de inspirar as novas práticas que estávamos iniciando na escola. Malaguzzi valorizava a autoaprendizagem, especialmente por meio da arte, criando espaços — como os ateliês — nos quais as crianças podiam explorar suas múltiplas linguagens expressivas. Essa proposta, que enfatiza a interação, a curiosidade e o envolvimento ativo dos sujeitos, remeteu-me à pedagogia freinetiana, notadamente pela centralidade da autoaprendizagem em ambientes organizados intencionalmente pelo professor para promover vivências permeadas pela autonomia e pelo protagonismo infantil.

A partir desses estudos, as salas de aula passaram a ser denominadas salas de referência, e tanto a disposição das mesas quanto a organização dos materiais passaram a receber um novo olhar pedagógico. O objetivo era favorecer as experiências infantis por meio da criação dos chamados contextos de aprendizagem — ambientes planejados previamente pelo professor que convidam as crianças a brincar, criar, investigar e explorar materiais ricos em possibilidades. Esses momentos de livre escolha passaram a integrar o cotidiano do grupo, e, a partir deles, tornei-me capaz de observar com mais profundidade os processos de pesquisa das crianças, suas hipóteses, diálogos e interesses partilhados com os colegas.

Aproximar-me dessa pedagogia, que valoriza de maneira tão sensível e comprometida o protagonismo e as potencialidades infantis, proporcionou-me um novo olhar sobre a minha própria prática. Foi um encontro necessário, que me permitiu reconhecer convicções sobre a educação que, por algum tempo, permaneceram adormecidas dentro de mim.

Esse processo de construção do conhecimento a partir dos espaços foi algo que me encantou profundamente, ao perceber o quanto as crianças são capazes, curiosas e potentes. Com o propósito de me aprofundar nessa perspectiva — especialmente nos ambientes

educativos inspirados em Freinet —, ingressei, em 2023, no Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos. Iniciava-se, assim, um período de intensa transformação, de ampliação de saberes e de valorização da criticidade no campo educacional.

A aproximação com as perspectivas freiriana e freinetiana, somada às discussões promovidas no grupo de pesquisa coordenado pela professora Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, proporcionou-me aprendizagens fundamentais sobre concepções democráticas de educação. Até então, não possuía um olhar político tão apurado para a formação dos alunos. A partir dessas vivências, passei a valorizar com mais profundidade a pedagogia participativa, por compreender que ela não apenas oferece momentos de prazer, criação e cooperação, mas também prioriza a formação do pensamento crítico, contribuindo para a constituição de sujeitos ativos, conscientes de seu pertencimento e capazes de lutar por seus direitos e de agir politicamente diante das contradições sociais.

Dentre tantas inspirações, o grupo de pesquisa me motivou a retomar a participação em eventos acadêmicos, culminando na apresentação de um trabalho no congresso ICLOC (Instituto Cultural Lourenço Castanho), intitulado “Espaços de aprendizagem: terceiro educador”.

Em especial, a disciplina “Paulo Freire: educação e democracia” foi fundamental para que eu pudesse aprofundar meus conhecimentos acerca da pedagogia freiriana, por meio de leituras teóricas e discussões em grupo. Essa experiência me encorajou a ingressar na Cátedra Paulo Freire da mesma instituição e despertou o interesse em investigar a curiosidade epistemológica das crianças, o que me levou à definição da questão central desta pesquisa: **“Quais as possibilidades dos ambientes educativos inspirados em Freinet desencadearem a curiosidade epistemológica em crianças de cinco anos?”**. O objetivo consistiu em observar as ações das crianças diante de uma variedade de possibilidades que instigassem a construção do conhecimento a partir da curiosidade.

Com a participação na Cátedra Paulo Freire, encontrei um espaço potente de trocas, aprofundamentos teóricos e reflexões críticas sobre a educação como prática da liberdade. As discussões promovidas nesse ambiente ampliaram significativamente minha compreensão sobre o papel do educador como mediador do conhecimento e como agente de transformação social. A cada encontro, consolidava-se em mim a certeza de que investigar o cotidiano escolar à luz das contribuições freirianas não era apenas um exercício acadêmico, mas também um compromisso ético com a infância e com a construção de uma educação mais justa, sensível e democrática.

Nesse sentido, o contato com os textos de Paulo Freire e a escuta de professores e pesquisadores engajados em práticas libertadoras possibilitaram a ampliação do meu olhar para além das dimensões metodológicas da prática docente. Compreendi, de forma mais clara, que a curiosidade das crianças — frequentemente vista apenas como traço natural — pode e deve ser cultivada de maneira consciente, a partir de práticas educativas que acolham, desafiem e deem sentido à investigação. Freire ensina que a curiosidade é um ponto de partida para a problematização do mundo e, portanto, para a construção do conhecimento. Ao me debruçar sobre essa perspectiva, compreendi que os ambientes educativos, quando bem estruturados, podem se configurar como territórios férteis para o florescimento da curiosidade epistemológica.

As demais disciplinas cursadas ao longo do mestrado também contribuíram de maneira significativa para minha formação. Elas permitiram que eu aprofundasse o entendimento sobre metodologias qualitativas, sobre os direitos das crianças à participação e à escuta, e sobre as diversas abordagens que valorizam os contextos de aprendizagem como parte integrante do currículo. Essa base teórica, articulada com minha experiência em sala de aula, permitiu que eu formulasse uma pergunta de pesquisa que fosse, ao mesmo tempo, relevante academicamente e coerente com minha trajetória pessoal e profissional. O foco na curiosidade epistemológica das crianças emergiu como um ponto de convergência entre minha prática pedagógica, minha formação acadêmica e meus compromissos ético-educativos.

Dessa forma, o processo formativo vivenciado no mestrado foi muito mais do que a realização de um título: foi a possibilidade de revisitar minha trajetória, ressignificar vivências, ampliar minha escuta e fortalecer minhas convicções sobre uma educação que respeita e potencializa a infância em sua integralidade. A pesquisa que aqui se apresenta é fruto desse percurso coletivo e reflexivo, nutrido por encontros, leituras, práticas e afetos, que continuam a moldar minha atuação como educadora comprometida com a transformação do cotidiano escolar e com o reconhecimento da criança como sujeito potente, curioso e criador de conhecimento.

## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil contemporânea tem enfrentado desafios significativos que demandam análise crítica e reposicionamento das práticas escolares em relação à criança, ao currículo e ao próprio papel do educador. Embora as conquistas legais e conceituais das últimas décadas — como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a LDB (Lei 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) — tenham elevado a infância ao status de sujeito de direitos e reconhecido a especificidade da primeira etapa da educação básica, ainda persistem práticas que contradizem esses avanços. Um dos desafios mais urgentes refere-se à permanência de um modelo escolar que privilegia a antecipação de conteúdos formais, em especial da alfabetização, em detrimento de experiências formativas mais amplas e condizentes com as singularidades infantis (Silva, 2019).

Esse movimento de escolarização precoce, impulsionado por políticas de avaliação externa e pela pressão social por resultados quantificáveis, tem gerado a substituição das brincadeiras, explorações e interações — eixos centrais da Educação Infantil — por atividades sistemáticas de leitura, escrita e cálculo. Tal inversão compromete não apenas a ludicidade e o prazer da descoberta, mas também os processos de simbolização, criatividade e construção de significados que são próprios da infância (Kishimoto, 2007). A antecipação do ensino formal configura uma violação dos direitos das crianças, pois desconsidera seus tempos e modos de aprender, reduzindo a complexidade da infância a uma preparação para etapas futuras.

Além da pressão por desempenho, a Educação Infantil enfrenta o desafio da passividade imposta às crianças por práticas pedagógicas que ainda operam sob o paradigma da transmissão. Em muitas instituições, o cotidiano escolar é marcado pela rigidez dos horários, pela homogeneidade das propostas e pelo silenciamento das vozes infantis. As crianças são frequentemente vistas como receptoras de comandos, tarefas e orientações adultas, com pouco espaço para o exercício da autoria, da escuta e do diálogo (Campos, Rosemberg e Fullgraf, 2011). Esse modelo, herdado de uma tradição escolar bancária e autoritária, desconsidera as múltiplas linguagens infantis e seus modos próprios de se expressar, investigar e construir conhecimento (Freire, 1996).

Em muitos contextos escolares, observa-se a manutenção de abordagens centradas na passividade, na antecipação de conteúdos formais e na imposição de rotinas rígidas que pouco dialogam com os interesses e necessidades das infâncias. A pressão por uma alfabetização

precoce, impulsionada por políticas públicas e avaliações externas, tem contribuído para a desvalorização do brincar, da escuta e da experimentação como fundamentos da aprendizagem nos primeiros anos de vida. Esse cenário tem provocado tensões nas práticas docentes, especialmente quando o currículo deixa de ser vivido pelas crianças para tornar-se um conjunto de metas a serem cumpridas, muitas vezes descoladas de seu cotidiano e de sua linguagem própria (Friedmann, 2020; BNCC, 2017).

A fragmentação do currículo constitui outro ponto de tensão. Muitas vezes, as propostas pedagógicas não se articulam entre si e não se relacionam com o cotidiano das crianças, resultando em atividades isoladas, desprovidas de sentido e de intencionalidade formativa. Essa desarticulação impede que os conhecimentos adquiridos sejam integrados de forma significativa, comprometendo o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, afetivas e éticas das crianças. Conforme argumenta Oliveira-Formosinho (2007), é necessário romper com a linearidade e o tecnicismo que ainda permeiam o planejamento educativo, em favor de projetos que promovam a investigação, a experimentação e o envolvimento ativo das crianças em situações que lhes façam sentido.

Não se pode ignorar, ainda, a precarização da formação docente, especialmente no que se refere ao conhecimento das teorias da infância e às abordagens pedagógicas que reconhecem as crianças como sujeitos epistêmicos. Muitos profissionais que atuam na Educação Infantil não tiveram, em sua formação inicial, a oportunidade de refletir criticamente sobre o papel da criança na construção do conhecimento, tampouco sobre os fundamentos da escuta pedagógica e da documentação das aprendizagens (Barbosa, 2010). Essa lacuna formativa se agrava diante da ausência de políticas públicas que valorizem a formação continuada, que reconheçam a especificidade da atuação docente nessa etapa e que assegurem condições dignas de trabalho. Sem esse investimento, torna-se difícil sustentar práticas inovadoras que respeitem a infância em sua complexidade.

Por fim, é preciso destacar que a concepção de infância que orienta as práticas pedagógicas continua sendo atravessada por visões adultocêntricas, disciplinadoras e utilitaristas. A infância, frequentemente, é vista como uma fase transitória, cujo valor reside apenas naquilo que prepara para o futuro. Essa compreensão nega o direito das crianças de viver plenamente seu tempo presente, de brincar, de experimentar e de aprender por meio das relações que estabelecem com o mundo, com os objetos, com os espaços e com os outros. Uma Educação Infantil comprometida com os direitos das crianças precisa reconhecer sua potência criadora, sua capacidade de produzir cultura, de interpretar o mundo e de intervir nele, desde muito

pequenas (Faria, 2012).

Diante desse panorama, torna-se urgente repensar a organização dos tempos, espaços e materiais na Educação Infantil, de modo a favorecer práticas pedagógicas que promovam a curiosidade, a participação e o protagonismo infantil.

É nesse contexto de desafios e contradições que se insere a presente pesquisa, cuja proposta investigativa consistiu em compreender as condições necessárias para que os ambientes freinetianos favorecessem o desenvolvimento da curiosidade epistemológica em crianças de cinco anos. Inspirada na pedagogia de Freinet e nos pressupostos de Paulo Freire, esta investigação foi realizada em uma escola da rede privada do município de Santos, na Baixada Santista, tendo como participantes oito crianças matriculadas na última etapa da Educação Infantil. A criação de ambientes ricos em possibilidades, organizados com intencionalidade pedagógica e sensibilidade estética, buscou responder à necessidade de uma prática educativa que reconheça as crianças como sujeitos ativos, capazes de investigar, questionar e construir conhecimento a partir de seus próprios interesses e hipóteses.

A proposta investigativa teve como propósito proporcionar-me condições de adquirir conhecimento científico a partir de vivências que despertassem minha criticidade e capacidade de reflexão, especialmente ao observar e intervir nas práticas desenvolvidas pelo grupo. Para tanto, previu-se a interação espontânea entre as crianças e seus pares, bem como a exploração autônoma dos espaços e materiais disponibilizados. Os ambientes educativos foram organizados em diferentes ambientes da escola frequentada pelas crianças, cada qual com uma temática específica: leitura e escrita, construção, ateliê e brincadeira simbólica. Esses espaços foram intencionalmente estruturados para permitir múltiplas formas de exploração, sem que houvesse um direcionamento rígido de como as crianças deveriam agir. No entanto, sempre que pertinente, realizei intervenções com o intuito de compreender os modos de pensar e de agir das crianças, bem como favorecer a emergência de novas descobertas.

Com o intuito de aprofundar a compreensão sobre o protagonismo infantil na exploração de espaços intencionais organizados pelo educador, sobre a construção do conhecimento por meio da curiosidade epistemológica e sobre os fundamentos metodológicos da investigação, recorri aos aportes teóricos de Freire, Elias, Freinet, Malaguzzi, Piaget, Vigotsky, Montessori, Friedmann, Formosinho, Barbieri, Franco, Ghedin, Lüdke e André. A pesquisa teve como base metodológica a observação participante, orientada por princípios da pesquisa etnográfica, com o objetivo de construir um processo rigoroso de coleta de dados a partir de observações, diálogos e registros sistemáticos realizados ao longo das interações. Os caminhos percorridos

foram definidos a partir das necessidades emergentes de cada encontro. Considerando que a investigação foi realizada com meu próprio grupo de alunos, busquei conscientemente distanciar meu olhar subjetivo sobre cada criança, a fim de desconstruir, construir e reconstruir conhecimentos científicos sustentados por reflexões críticas. Coloquei-me na posição dos sujeitos, procurando compreender suas perspectivas e ações no contexto investigado.

A partir do diálogo entre os referenciais teóricos e os dados produzidos, busquei compreender as possibilidades de os ambientes educativos desencadear a curiosidade epistemológica, levando em consideração a cultura das crianças e o espaço em que estão inseridas, reconhecendo, contudo, as contradições que podem emergir diante de contextos socioeconômicos distintos. Como afirma Formosinho (2007), o profissional reflexivo atua antes, durante e depois da ação. Assim, a presença crítica do professor é inevitável em todas as etapas do trabalho pedagógico — seja no planejamento, seja na avaliação —, sendo necessário estar sempre disposto a recalcular a rota, em nome de uma educação mais consciente, dialógica e comprometida com a transformação social.

Dessa forma, a presente pesquisa teve como questão norteadora: *Quais as possibilidades dos ambientes educativos inspirados em Freinet desencadear a curiosidade epistemológica em crianças de cinco anos?* A partir dessa indagação, delinear-se os seguintes objetivos:

O objetivo geral desta pesquisa consistiu em compreender as condições necessárias para que os ambientes freinetianos favorecessem o desenvolvimento da curiosidade epistemológica. Para alcançar esse propósito, foram definidos como objetivos específicos: investigar os fundamentos da pedagogia de Freinet, com ênfase na organização e no uso dos ambientes educativos; compreender a concepção de curiosidade epistemológica em Paulo Freire e suas relações com os processos de aprendizagem; e observar as práticas desenvolvidas com as crianças nesses ambientes, destacando a emergência da curiosidade epistemológica.

Acredito que esta pesquisa poderá trazer contribuições relevantes para a valorização do protagonismo infantil na exploração dos ambientes educativos, a partir da curiosidade como motor da construção do conhecimento. A investigação buscou apresentar alternativas pedagógicas que favoreçam o reconhecimento do potencial das crianças em contextos de aprendizagem desafiadores, em que a curiosidade, o interesse e a ação tenham papel central.

O levantamento bibliográfico realizado junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES e à BDTD revelou a ausência de trabalhos acadêmicos que articulassem diretamente os ambientes educativos inspirados em Freinet com a curiosidade epistemológica freiriana na Educação Infantil. Essa constatação aponta para a originalidade desta dissertação, que propõe

uma interlocução inédita entre duas perspectivas pedagógicas emancipadoras, com ênfase no protagonismo da criança e na valorização do espaço como elemento mediador da aprendizagem. Ao reconhecer a escassez de estudos que abordem a curiosidade epistemológica na infância de forma aprofundada e aplicada à prática pedagógica, esta pesquisa contribui para o avanço do campo teórico-metodológico da Educação Infantil, oferecendo subsídios para a formação de professores e a reconfiguração dos espaços escolares à luz de concepções críticas e democráticas.

A curiosidade, como motor das buscas cognitivas e afetivas da infância, constitui uma dimensão essencial do aprender, especialmente quando compreendida para além da mera atenção ou do interesse momentâneo. Quando assumida como potência epistêmica, ela se converte em força transformadora, ligada à autoria, à investigação e à leitura crítica do mundo. É nesse contexto que esta pesquisa se inscreve, ao buscar compreender como os ambientes educativos organizados sob a perspectiva da pedagogia de Freinet podem favorecer o despertar e a sustentação da curiosidade epistemológica nas infâncias. A temática articula, assim, duas frentes fundamentais: de um lado, o legado freinetiano e seus dispositivos de organização pedagógica centrados na liberdade, na cooperação e na comunicação significativa; de outro, o pensamento de Paulo Freire, que compreende a curiosidade como elemento fundante da consciência crítica e da autonomia no processo educativo.

O tema desta investigação, portanto, foi a curiosidade epistemológica da criança em contextos escolares organizados à luz da pedagogia de Freinet. Partindo da concepção de que a escola pode e deve ser um espaço de problematização da realidade vivida, o estudo se volta à análise dos chamados "ambientes educativos" como territórios fecundos para a emergência de perguntas genuínas, de hipóteses e de apropriações simbólicas por parte dos sujeitos infantis. Considerou-se que tais espaços, se intencionalmente mediados, podem ampliar a experiência cognitiva e sensível da criança, favorecendo processos de autoria e de investigação que escapam ao ensino transmissivo e ao controle normativo da aprendizagem.

A problematização que sustentou esta pesquisa emerge da constatação de que, embora o discurso educacional contemporâneo frequentemente valorize a curiosidade, na prática escolar ela é muitas vezes negligenciada, reprimida ou instrumentalizada como mera estratégia para fixação de conteúdos. Isso se acentua em um modelo pedagógico centrado na antecipação de resultados, na escolarização precoce e na homogeneização das práticas. O problema que orienta o estudo pode, assim, ser formulado nos seguintes termos: quais condições são necessárias para que os ambientes organizados segundo os princípios da pedagogia de Freinet

favoreçam a emergência da curiosidade epistemológica nas crianças?

O objeto de estudo consistiu, portanto, nas condições didático-pedagógicas criadas nos ambientes educativos da sala de aula que possibilitam o surgimento de práticas infantis marcadas pela curiosidade epistemológica. Para investigá-lo, a pesquisa se debruçou sobre uma experiência concreta desenvolvida em uma escola pública municipal que adota, com liberdade e criatividade, os pressupostos da pedagogia freinetiana, privilegiando a escuta sensível, a autoria das crianças e a criação de ambientes que rompem com a lógica da sala de aula tradicional.

A justificativa desta pesquisa reside na urgência de repensar os modos de organização do espaço escolar e das relações pedagógicas, considerando a criança como sujeito potente, criador de sentidos e produtor de saberes. Ao investigar as condições que favorecem a emergência da curiosidade epistemológica, a pesquisa buscou contribuir para o fortalecimento de práticas que desafiam a lógica da repetição, da normatividade e do silenciamento infantil. Além disso, ao articular os referenciais de Freinet e Freire, o estudo propôs um diálogo entre perspectivas pedagógicas que reconhecem a centralidade da escuta, da liberdade e da ação reflexiva no processo educativo. Espera-se que os resultados aqui apresentados possam subsidiar professores, formadores e gestores na criação de ambientes educativos mais sensíveis, investigativos e emancipatórios, em que a curiosidade da criança seja reconhecida não como distração, mas como força fundante do conhecimento.

A nossa vida é uma longa e profunda trajetória que nos desafia, pela nossa herança, pela nossa cultura e pelas possíveis escolhas que fazemos dia a dia. Encruzilhadas cotidianas que nos constituem. Historicamente, crianças eram indivíduos sem voz, sem direitos, consideradas “tábulas rasas”. Hoje, aprendemos que as crianças são portadoras de emoções, vontades, potências e histórias. Temos tudo a aprender sobre elas. Novas histórias se anunciam e as crianças são as autoras. E, nós, adultos, ávidos leitores e aprendizes! (Friedmann, 2020).

É com esse pensamento que norteiei a presente pesquisa, valorizando a infância por meio da criação de espaços que promovam a interação e dialoguem com os interesses das crianças, despertando sua curiosidade epistemológica e reconhecendo-as como sujeitos ativos no processo educativo.

## **1. O ESTADO DA QUESTÃO: OS ambientes educativos DE FREINET E A CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA DE FREIRE**

A presente pesquisa teve como objetivo investigar as possibilidades de os ambientes educativos inspirados na pedagogia de Freinet desencadearem a curiosidade epistemológica, conforme concebida por Paulo Freire, em crianças de cinco anos de idade. Para compreender os estudos recentes relacionados a essa temática, recorri às orientações de Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), que destacam a importância do levantamento bibliográfico no processo de delimitação do objeto de investigação, bem como da abordagem teórico-metodológica que sustentará a pesquisa.

Segundo os autores, "o estado da questão transborda, de certo modo, os limites de uma revisão de literatura centrada mais exclusivamente na explicitação de teorias, conceitos e categorias" (Nóbrega-Therrien & Therrien, 2004, p. 11). Assim, torna-se fundamental adotar um olhar crítico sobre os trabalhos já produzidos, a fim de que o pesquisador possa argumentar com base em sua sensibilidade e criatividade, alinhando-se às concepções que defende e justificando, de forma consistente, as contribuições que seleciona para o desenvolvimento de sua investigação.

### **1.1. Recorte temporal da revisão bibliográfica**

A escolha do recorte temporal da presente pesquisa, que se iniciou a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, está ancorada na importância desse documento como marco normativo para a Educação Infantil no Brasil. A homologação da BNCC pelo Ministério da Educação implicou em profundas transformações no campo educacional, impactando diretamente a organização curricular das redes de ensino e das instituições escolares. No âmbito da Educação Infantil, o documento propôs um novo arranjo curricular centrado nos direitos de aprendizagem e nos campos de experiência, modificando a lógica dos conteúdos e das finalidades dessa etapa, e influenciando a prática pedagógica dos professores, a formação docente e os instrumentos de avaliação. Assim, delimitar o recorte temporal a partir desse marco permite analisar como os princípios da BNCC foram apropriados, reinterpretados ou tensionados nos contextos concretos da prática educativa.

Ademais, o recorte temporal justifica-se pelo fato de que a BNCC consolidou um discurso nacional normativo sobre o que deve ser ensinado na Educação Infantil, orientando a produção de materiais didáticos, a formulação de políticas públicas e a própria organização do

cotidiano nas instituições. Ao centrar-se nos anos seguintes à sua homologação, esta pesquisa buscou compreender as reverberações práticas e simbólicas da BNCC no chão da escola, especialmente em relação à concepção de infância, à organização dos espaços e à valorização da curiosidade infantil. Considerando que o campo da Educação Infantil é historicamente marcado por disputas de sentido, investigar como as propostas curriculares têm sido (re)construídas nas práticas pedagógicas após 2017 permitiu observar contradições, resistências e possibilidades de transformação a partir do protagonismo docente e infantil.

### **1.1.1. Os campos de experiência da BNCC**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao propor uma reorganização curricular para a Educação Infantil, estruturou suas diretrizes a partir de cinco campos de experiência: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (Brasil, 2017). Tais campos foram apresentados como forma de assegurar experiências significativas e integradoras às crianças de 0 a 5 anos, partindo do reconhecimento de que o conhecimento é construído por meio da articulação entre diferentes dimensões do desenvolvimento — cognitiva, emocional, corporal, relacional e simbólica. A proposta dialogou, em alguma medida, com concepções contemporâneas da infância que valorizam a criança como sujeito de direitos, potente, curiosa e ativa na construção de seus saberes.

Entre os aspectos positivos dessa proposta, destacou-se o reconhecimento das interações e brincadeiras como eixos estruturantes do trabalho pedagógico. Essa diretriz recupera princípios já estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), reforçando que a aprendizagem na infância se dá por meio da ação, da imaginação e da relação com o outro e com o mundo. Ao invés de organizar o currículo em disciplinas escolares, como ocorre nas etapas seguintes da Educação Básica, a BNCC adota categorias mais amplas, relacionadas à experiência e ao cotidiano das crianças, o que pode favorecer a construção de projetos pedagógicos mais contextualizados e sensíveis às especificidades da infância (Campos, 2019). A incorporação das múltiplas linguagens infantis — movimento, música, desenho, palavra, imaginação — aponta para uma abertura epistemológica importante, na medida em que reconhece formas diversas e legítimas de conhecer e de expressar-se no espaço educativo.

Contudo, essa proposta trouxe também limitações importantes, a começar pelo risco de fragmentação do currículo, uma vez que os campos de experiência podem ser compreendidos

como compartimentos estanques, sem articulação entre si. Ainda que a BNCC afirme a indissociabilidade das aprendizagens, sua estrutura organizacional e a forma como os objetivos de aprendizagem são apresentados tendem a segmentar o planejamento pedagógico, o que pode comprometer a construção de projetos integrados e significativos (Barbosa, 2018). Tal risco é agravado pela forma como os objetivos são redigidos, frequentemente com base em verbos de ação e comportamentos observáveis, o que aproxima a proposta de uma perspectiva behaviorista e instrumentalizadora, incompatível com os pressupostos de uma pedagogia crítica da infância (Rocha, 2021).

Além disso, a BNCC apresenta uma concepção linear e cumulativa de desenvolvimento infantil, sugerindo que as aprendizagens ocorrem em uma progressão determinada e generalizável. Essa linearidade ignora os diferentes tempos e ritmos das crianças, bem como suas trajetórias socioculturais, reduzindo a complexidade do desenvolvimento humano a um encadeamento de competências a serem atingidas (Kuhlmann Jr., 2018). A própria estrutura do documento, ao listar objetivos por faixa etária, reforça a ideia de que há um percurso ideal e universal, o que desconsidera a diversidade de infâncias existentes no Brasil. Soma-se a isso o caráter prescritivo do currículo, que ao invés de promover a autonomia dos professores, tende a regulá-los por meio de padrões avaliativos e metas pedagógicas centradas na mensuração, o que contradiz a proposta de uma pedagogia da escuta, da pesquisa e da construção coletiva do conhecimento (Kramer, 2018).

### **1.1.2. Processo antidemocrático de elaboração da BNCC**

A elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora oficialmente divulgada como resultado de uma construção coletiva e participativa, tem sido duramente criticada por seu caráter centralizador e pelo esvaziamento de instâncias democráticas historicamente constituídas no campo educacional. Pesquisadores apontam que, desde a sua formulação inicial até a versão homologada em 2017, o processo esteve marcado por tensões políticas, disputas ideológicas e a intervenção direta de setores privados com interesses tecnocráticos e empresariais na educação pública (Cavalcanti, 2018; Adrião, 2019). O Conselho Nacional de Educação (CNE), instância que tradicionalmente coordena amplos debates com especialistas, redes de ensino e instituições formadoras, foi progressivamente deslocado do centro das decisões, sendo substituído por comitês técnicos pouco transparentes e majoritariamente compostos por representantes do Ministério da Educação e de fundações privadas, como o Movimento Todos pela Educação e a Fundação Lemann. Tal condução

fragilizou o compromisso com o debate público e plural, cerceando a possibilidade de construção coletiva da política curricular nacional.

Além disso, é preciso destacar que o cronograma acelerado de elaboração da BNCC e a falta de representatividade efetiva dos profissionais da educação — especialmente docentes da Educação Infantil — revelam um processo político de baixa densidade democrática. As consultas públicas realizadas pela plataforma virtual do MEC não garantiram condições para uma escuta qualificada e interpretativa das contribuições da comunidade educacional, funcionando mais como um dispositivo legitimador do documento do que como uma etapa substantiva de negociação curricular (Oliveira, 2018). O tempo reduzido destinado às análises regionais, as ausências deliberadas de fóruns estaduais de discussão, e a recusa em acolher propostas divergentes evidenciam que a construção da BNCC ignorou os princípios do diálogo, da escuta sensível e da valorização dos saberes da prática pedagógica — elementos que deveriam ser constitutivos de qualquer política curricular comprometida com a democracia e com a justiça social (Saviani, 2017). Ao silenciar as vozes daqueles que atuam diretamente com as infâncias, o processo de construção da BNCC contraria os próprios fundamentos que ela afirma defender, como a equidade, a diversidade e o protagonismo dos sujeitos educativos.

### **1.1.3. Falta de escuta dos sujeitos da educação**

A Base Nacional Comum Curricular, ao ser elaborada com um enfoque tecnocrático e centralizado, negligenciou a escuta efetiva dos sujeitos que compõem cotidianamente o campo educacional — sobretudo os professores da Educação Infantil, os gestores escolares e as próprias crianças. Ainda que a BNCC tenha alegado realizar amplas consultas públicas, tais processos foram criticados por seu caráter superficial e por não garantirem espaços concretos de participação deliberativa (Resende, 2018). A consulta virtual, principal mecanismo de “escuta”, desconsiderou aspectos fundamentais da diversidade regional e das realidades educacionais do país, especialmente no que diz respeito às infâncias periféricas, quilombolas, indígenas e rurais. A ausência de dispositivos de devolutiva coletiva, análise contextualizada das contribuições ou incorporação das proposições docentes revela que a escuta foi tratada como formalidade burocrática, e não como processo formativo e dialógico (Adrião, 2019).

A desconsideração da escuta qualificada dos profissionais que atuam na ponta do sistema educacional resultou em um documento distanciado da complexidade da prática pedagógica. As professoras da Educação Infantil, principais mediadoras das experiências escolares das crianças pequenas, não foram convocadas a participar de comissões permanentes, tampouco

houve espaços de discussão respeitosos e horizontalizados nos quais suas experiências e conhecimentos fossem valorizados como saberes legítimos para a construção curricular (Rocha, 2021). Essa exclusão reforça uma lógica hierárquica de produção do conhecimento pedagógico, em que especialistas distantes do cotidiano escolar ocupam o lugar da autoridade e decidem unilateralmente os caminhos formativos da infância. Para Oliveira (2018), esse silenciamento compromete o compromisso ético-político com uma educação democrática, pois impede que os sujeitos da escola tenham papel ativo na definição de seus próprios processos educativos. A escuta, nesse caso, deixa de ser um princípio formador e transforma-se em um simulacro de participação, ferindo os princípios da gestão democrática previstos na Constituição de 1988 e na LDB.

#### **1.1.4. Perspectiva curricular prescritiva e descontextualizada**

Uma das críticas mais contundentes dirigidas à BNCC da Educação Infantil refere-se à sua natureza prescritiva, ainda que o documento afirme adotar uma orientação aberta e flexível. A adoção dos chamados “direitos de aprendizagem” e “campos de experiência” reorganizou a proposta curricular sob a aparência de liberdade pedagógica; no entanto, a estrutura normativa da BNCC carrega uma concepção verticalizada de currículo, estabelecendo metas e expectativas de aprendizagem que tendem a uniformizar os tempos e os modos de aprender das crianças (Kuhlmann Jr., 2018). Essa homogeneização curricular ignora a diversidade de contextos socioculturais das infâncias brasileiras, bem como os diferentes ritmos de desenvolvimento infantil, produzindo uma lógica avaliativa que reforça desigualdades ao invés de enfrentá-las. O que se apresenta como diretriz de garantia de direitos pode, na prática, se tornar instrumento de controle da ação docente, subestimando a complexidade dos processos educativos vividos no cotidiano das instituições (Silva, 2019).

Além disso, a BNCC adota uma linguagem aparentemente neutra e técnica, mas que revela uma epistemologia alicerçada em pressupostos desenvolvimentistas e cognitivistas, muitas vezes descolados das realidades concretas das crianças. O documento tende a privilegiar habilidades e competências com forte orientação para resultados, em detrimento de experiências estéticas, sensoriais, relacionais e políticas, que são centrais na pedagogia da infância (Barbosa, 2018). A descontextualização se torna evidente na ausência de articulação entre os objetivos curriculares e os territórios em que as crianças vivem, suas formas de brincar, suas linguagens e suas histórias de vida. Dessa forma, a perspectiva curricular proposta pela BNCC tensiona a autonomia pedagógica dos professores, pois impõe um referencial hegemônico que dificulta a

escuta atenta e a construção coletiva de projetos pedagógicos significativos (Campos, 2019). Ao priorizar um modelo de aprendizagem mensurável, o documento desconsidera a complexidade da educação como experiência cultural, afetiva e política.

#### **1.1.5. Críticas político-pedagógicas e epistemológicas**

A BNCC da Educação Infantil, ao propor uma base curricular nacional comum, enfrenta críticas que não se restringem apenas ao seu processo de elaboração ou aos seus conteúdos prescritivos, mas que se estendem às suas fundações político-pedagógicas e epistemológicas. Politicamente, a BNCC expressa uma concepção de educação alicerçada em modelos de gestão pautados pela lógica da padronização, da performatividade e da meritocracia — valores caros ao ideário neoliberal. Nessa perspectiva, o currículo é compreendido como um instrumento de regulação da prática pedagógica, e não como um campo de produção cultural, histórico e coletivo (Sacristán, 2013). Isso implica o deslocamento da autonomia docente para o cumprimento de metas e indicadores, com base em uma concepção de aprendizagem mensurável e técnica. Como aponta Apple (2011), tais reformas curriculares revelam um projeto de controle ideológico da educação, que transforma os professores em executores de prescrições externas e as escolas em locais de cumprimento de padrões globalmente definidos.

Do ponto de vista epistemológico, a BNCC incorpora uma racionalidade tecnocrática que obscurece a natureza política do conhecimento. Ao organizar os saberes em competências e habilidades, dilui-se a historicidade dos conteúdos e das práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que se constrói uma imagem neutra, despolitizada e universalista do que deve ser ensinado (Moreira, 2017). Isso é particularmente problemático na Educação Infantil, onde o conhecimento é construído de modo intersubjetivo, sensível e situado nas experiências vividas pelas crianças. Ao negar a pluralidade epistemológica e a multiplicidade das infâncias brasileiras, a BNCC assume uma lógica reducionista, baseada em modelos eurocentrados e cognitivistas, desconsiderando outras formas de saber — como os conhecimentos oriundos da oralidade, da experiência comunitária, da ludicidade e da corporeidade (Kramer, 2018). Essa epistemologia hegemônica relega ao plano secundário saberes e práticas pedagógicas comprometidas com a escuta, a sensibilidade e a crítica social, perpetuando uma visão limitada de educação.

#### **1.1.6. A ilusão de “igualdade de oportunidades” em contextos de desigualdade**

A BNCC da Educação Infantil sustenta, entre seus princípios orientadores, a ideia de que

o currículo nacional comum promoveria a “igualdade de oportunidades” educacionais para todas as crianças do país. No entanto, essa premissa ignora a profunda desigualdade estrutural que caracteriza o Brasil e que se manifesta de forma contundente nos territórios, nos acessos aos direitos básicos e nas condições objetivas das instituições escolares. Ao propor uma base única, uniforme e descontextualizada, o documento opera a partir de um ideal abstrato de equidade, que desconsidera os marcadores sociais da diferença — como classe, raça, gênero, território, deficiências, entre outros — e acaba por produzir, na prática, processos de exclusão curricular (Carvalho, 2018). A ideia de igualdade de oportunidades se transforma em um discurso normativo que esvazia as lutas históricas por justiça social e legitima a padronização como um caminho universal, ocultando os privilégios e as opressões que estruturam as relações educacionais.

Essa falsa noção de equidade, promovida pela BNCC, tende a responsabilizar os sujeitos individuais — crianças, famílias e professores — pelo não cumprimento das metas estabelecidas, ao invés de reconhecer as desigualdades institucionais, históricas e culturais que dificultam o acesso pleno aos direitos de aprendizagem. Como observa Candau (2012), a igualdade, quando descolada da justiça social e da perspectiva da diversidade, transforma-se em uma armadilha ideológica que reforça a meritocracia e a culpabilização dos sujeitos mais vulneráveis. No caso da Educação Infantil, isso se torna ainda mais grave, uma vez que a lógica padronizadora compromete a valorização das culturas infantis, das práticas comunitárias e dos modos singulares de estar no mundo que caracterizam as infâncias brasileiras. Ao negar as desigualdades concretas que atravessam o cotidiano das crianças, a BNCC incorre em uma universalização normativa que tende a reforçar, e não superar, os abismos educacionais que marcam o país (Silva, 2020).

## **1.2. Ambientes educativos de Freinet e curiosidade de Freire: buscas nas bases de dados**

Com o objetivo de investigar o que vem sendo pesquisado atualmente sobre os ambientes educativos inspirados em Freinet e a curiosidade epistemológica no pensamento de Freire — bem como as implicações presentes nos trabalhos existentes —, realizei, entre os meses de junho e julho de 2024, uma pesquisa bibliográfica no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). O recorte temporal adotado compreendeu o período de 2017 ao primeiro semestre de 2024.

Para a realização das buscas, utilizei os descritores Freinet, Educação Infantil e curiosidade epistemológica, inseridos sem aspas. A opção pela busca avançada permitiu delimitar o ano de publicação a partir de 2017, e, no campo de correspondência, selecionei a busca por todos os termos simultaneamente.

Em relação ao descritor curiosidade epistemológica, surpreendentemente, não foi localizado nenhum trabalho com título ou assunto diretamente relacionado a essa temática, em nenhuma das duas plataformas consultadas. Diante disso, optei por utilizar os termos curiosidade e Paulo Freire, também sem aspas. Nessa nova busca, identifiquei 71 trabalhos na BDTD e nenhum registro na CAPES. Após análise criteriosa, selecionei apenas quatro produções para compor o referencial desta dissertação, uma vez que as demais 67, embora mencionassem Paulo Freire, não apresentavam relação direta com a noção de curiosidade epistemológica, foco central desta investigação.

Entre os temas recorrentes nos trabalhos analisados — especialmente voltados ao Ensino Fundamental e à formação docente — destacaram-se conceitos como humanização, relação dialógica e justiça social, que, embora relevantes, distanciam-se do escopo específico desta pesquisa.

Na busca pelo descritor Freinet e Educação Infantil, foram localizadas 15 produções na BDTD e 4 na CAPES, totalizando 19 trabalhos. Dentre esses, foram selecionadas 5 produções por apresentarem afinidade com a temática desta pesquisa. As 14 demais, embora relevantes para a área da educação, abordavam outros temas, como formação de professores, ensino de disciplinas específicas (Ciências, Matemática, Ensino Religioso e Física), atividades de estágio, ou, em um dos casos, utilizavam o termo "Freinet" apenas como nome da instituição onde a pesquisa foi realizada, sem qualquer vínculo com os pressupostos da pedagogia freinetiana.

O critério adotado para a seleção privilegiou pesquisas que enfatizassem os ambientes educativos e as rodas de conversa inspiradas em Freinet, ou seja, práticas pedagógicas diretamente relacionadas ao objeto de estudo desta dissertação. A partir dessa delimitação temática, foram encontrados dois trabalhos na CAPES e três na BDTD, todos evidenciando a relevância dessas práticas no cotidiano escolar e sua contribuição para uma abordagem educativa centrada no protagonismo infantil.

Em relação às produções selecionadas com os descritores curiosidade e Paulo Freire, foram localizados quatro trabalhos na BDTD que mencionavam a curiosidade como elemento presente na pedagogia freiriana. No entanto, nenhum deles abordava esse conceito como foco central da pesquisa, tampouco o desenvolvia sob a perspectiva epistemológica proposta por

Freire.

A seguir, apresento dois quadros elaborados com base nos dados das pesquisas selecionadas para compor este levantamento bibliográfico:

**Quadro 1** – Levantamento bibliográfico realizado na BDTD e na CAPES com o descritor “Freinet e Educação Infantil”

<b>Instituição</b>	<b>Categoria</b>	<b>Título</b>	<b>Autor / Ano</b>
Universidade Federal do Oeste do Pará	Dissertação	<i>A prática com a cultura escrita na educação infantil: desafios e possibilidades</i>	Pompermaier (2019)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Dissertação	<i>A roda de conversa na escola da infância: (re)pensando as experiências de linguagens no cotidiano de uma unidade municipal de Educação Infantil</i>	Almeida (2017)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Dissertação	<i>Percursos da formação do professor para o uso da documentação pedagógica como registro histórico</i>	Dias (2018)
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	Tese	<i>Imaginação na infância: atividades da criança e da professora da educação infantil nos cantos de aprendizagem sob a ótica da teoria histórico-cultural e da Pedagogia Freinet</i>	Kusunoki (2024)
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	Dissertação	<i>O desenvolvimento da autocontrole da conduta na educação infantil: um estudo sobre os cantos de aprendizagem de Freinet</i>	Kusunoki (2018)

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

**Quadro 2** – Levantamento bibliográfico realizado na BDTD e na CAPES com o descritor “Curiosidade e Paulo Freire”

<b>Instituição</b>	<b>Categoria</b>	<b>Título</b>	<b>Autor / Ano</b>
Universidade Federal Fluminense	Tese	<i>O que é uma aula bacana para as crianças da turma 101 da escola Marie Curie?</i>	Freitas (2022)
Universidade Federal de Pernambuco	Dissertação	<i>As contribuições de Paulo Freire no ensino da filosofia: curiosidade e autonomia como princípios de uma educação libertadora</i>	Silva (2023)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Dissertação	<i>Exercícios de curiosidade meninada: perguntando com crianças</i>	Silva (2021)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Dissertação	<i>Corporeidade, saúde e cultura: o sentido do Sesc como espaço educativo para crianças e jovens</i>	Valério (2023)

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

### 1.3. Síntese das revisões realizadas

- **KUSUNOKI (2018):** Pesquisa de cunho bibliográfico voltada ao desenvolvimento psíquico do autocontrole e da conduta de crianças da Educação Infantil por meio dos ambientes educativos. A partir dos estudos de autores com referência em práticas pedagógicas e desenvolvimento infantil, especialmente Freinet e Vigotsky, foi possível constatar que os ambientes educativos favorecem o papel ativo das crianças na vida escolar, oportunizando experiências significativas que mobilizam a capacidade de pensar, realizar escolhas e tomar decisões — condições efetivas para o desenvolvimento do autocontrole da conduta, contribuindo para a formação da personalidade e para a ampliação da possibilidade de ação e de compreensão do mundo.
- **KUSUNOKI (2024):** Por meio da observação participante, investigou os processos que desencadeiam a imaginação e a criatividade durante situações planejadas e desenvolvidas nos ambientes educativos, concluindo que tais aspectos podem ser potencializados por

meio da livre expressão, da mediação docente e da organização intencional do trabalho educativo, o que propicia saltos qualitativos no desenvolvimento infantil. A pesquisa foi realizada com nove crianças de cinco anos, explorando os seguintes espaços: ambiente de atividades produtivas e ambiente de faz de conta.

- **POMPERMAIER (2019):** A pedagogia Freinet serviu de inspiração para o grupo de estudos de formação docente conduzido pela pesquisadora, a partir das percepções obtidas em uma investigação por observação participante sobre as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil. Constatou-se que tais práticas ainda se encontram, em muitos contextos, vinculadas a tarefas mecânicas e didatizadas, frequentemente alheias às reais necessidades e interesses das crianças. As formações permitiram aos professores o acesso a referenciais teóricos que favoreceram o aprimoramento de suas práticas, entre elas, aquelas fundamentadas na proposta freinetiana.
- **ALMEIDA (2017):** Pesquisa etnográfica de caráter participativo que investigou as relações estabelecidas pelas crianças no contexto da roda de conversa, ao se reconhecerem como sujeitos atuantes no processo de construção do conhecimento. O estudo, centrado nas vozes e ações infantis, destaca a importância dos quatro eixos da pedagogia freinetiana como fundamento teórico para representar a roda de conversa enquanto prática pedagógica baseada no fazer coletivo. Ao final da investigação, a pesquisadora reconheceu que não se mostrou suficientemente disposta a estabelecer uma comunicação verdadeiramente horizontal e cooperativa, identificando, assim, a necessidade de ressignificar sua própria prática docente nesse espaço de diálogo. Trata-se de um estudo marcado pela sensibilidade e pelo respeito à participação efetiva das crianças.
- **DIAS (2018):** Pesquisa-ação voltada à discussão entre a pesquisadora e professoras da Educação Infantil sobre o uso da documentação pedagógica. O trabalho desenvolveu-se a partir de encontros reflexivos que envolveram levantamento de hipóteses, identificação de problemas e formulação conjunta de estratégias para adequações nas práticas pedagógicas. Por meio dos relatos das participantes, constatou-se que tais encontros contribuíram significativamente para o desenvolvimento profissional das professoras, ao favorecerem o aprimoramento de suas práticas a partir do uso da documentação pedagógica inspirada na proposta freinetiana.

- **SILVA (2023):** Pesquisa bibliográfica exploratória desenvolvida com professores e alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, cujo objetivo foi verificar as contribuições das práticas pedagógicas freirianas, com ênfase na autonomia e na curiosidade, para o processo de ensino e aprendizagem da Filosofia. Ao longo da investigação, constatou-se que os educadores, em sua maioria, não são formados, no ensino superior, para desenvolver de forma eficaz uma ação pedagógica fundamentada em Paulo Freire — especialmente no que diz respeito à valorização da curiosidade e da autonomia. A autora ressalta a importância do investimento contínuo na formação docente, destacando, contudo, os obstáculos econômicos enfrentados pelos professores, agravados pela ausência de políticas públicas adequadas e pela desvalorização da profissão. Embora a dissertação esteja centrada na Filosofia, apresenta a curiosidade e a autonomia como princípios estruturantes da educação libertadora freiriana, considerando o ser humano como sujeito histórico e social em constante transformação.
- **SILVA (2021):** A pesquisa evidenciou que as crianças de escolas públicas de Maceió ensinaram à pesquisadora que oferecer oportunidades para que meninos e meninas questionem a própria existência, a partir de suas práticas cotidianas, é fundamental no processo formativo. Tais experiências, segundo a autora, contribuem para a reconstrução do senso de entendimento de si e do mundo, sendo desencadeadas por perguntas que despertam a curiosidade epistemológica na perspectiva de Paulo Freire.
- **FREITAS (2022):** O estudo enfatiza a necessidade da autonomia docente na adaptação do currículo escolar, de modo a atender tanto às necessidades coletivas quanto às individuais dos sujeitos, por meio do diálogo entre professores e estudantes, com base na educação crítico-dialética freiriana. A curiosidade é compreendida como ponto de partida para a construção do conhecimento verdadeiro. A autora também denuncia a ausência de iniciativas governamentais voltadas ao investimento em políticas públicas de alfabetização, formação de professores e melhoria da qualidade das escolas públicas municipais.
- **VALÉRIO (2023):** Pesquisa qualitativa composta por levantamento bibliográfico e pesquisa de campo, que investigou as ações educativas desenvolvidas em dois programas

da unidade do Sesc Campo Limpo. Os dados revelaram que, ao serem inseridas em um espaço de liberdade de expressão e socialização do saber, crianças e jovens demonstraram a presença ativa da curiosidade epistemológica, a qual os levou a refletir e discutir criticamente sobre questões significativas ao contexto vivenciado — neste caso, temas como corporeidade e saúde. A partir de um currículo flexível, as ações educativas foram fundamentadas na promoção do diálogo e da escuta, na valorização das vivências e experiências, e na pluralidade de ideias, constituindo um fazer pedagógico prazeroso, dinâmico e enriquecedor.

## 2. FREINET E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Dentre as pesquisas selecionadas, embora nem todas abordem diretamente os ambientes educativos de Freinet como prática pedagógica, priorizei a seleção de teses e dissertações que apresentassem a pedagogia freinetiana como inspiração no cotidiano escolar, especialmente no âmbito da Educação Infantil, a fim de contribuir de forma significativa para a construção desta dissertação. As rodas de conversa, por exemplo, foram incluídas no corpus analisado, por estarem diretamente relacionadas à escuta das crianças no contexto dos ambientes educativos, revelando seus desejos, percepções e sentidos atribuídos às experiências vividas.

Nesse percurso, iniciei a análise das pesquisas com base na concepção de infância e nas potencialidades infantis segundo a visão dos pesquisadores, aspecto amplamente enfatizado em diversos trabalhos. A insatisfação com um modelo educacional desvinculado das reais necessidades das crianças foi apontada como um dos principais motivadores para a busca de novas alternativas pedagógicas nos estudos analisados.

Com um olhar sensível e crítico, Almeida (2017) expressa seu descontentamento com a concepção generalizante de infância, que desconsidera as múltiplas formas de ser e viver das crianças, como se todas compartilhassem uma experiência homogênea. Em sua dissertação, a autora afirma: “As múltiplas infâncias são provenientes de diversos fatores sociais, culturais, econômicos, afetivos e por isso, tal como as crianças, as infâncias também são diversificadas e/ou peculiares” (Almeida, 2017, p. 25). Com base nesse entendimento, considero indispensável que as práticas pedagógicas levem em conta as individualidades infantis, para que o fazer docente adquira sentido e relevância.

A autora ainda dirige uma crítica contundente ao olhar adulto que desvaloriza os saberes das crianças, muitas vezes consideradas incompletas por serem “recém-chegadas ao mundo”.

Em contrapartida, propõe uma concepção afirmativa e respeitosa da infância: “Ela é uma pessoa de pouca idade que brinca, aprende, sente, cria, cresce, transforma e é transformada” (Almeida, 2017, p. 25). Tal visão evidencia a importância de reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, capazes de produzir cultura, pensamento e significado, o que corrobora a necessidade de ambientes educativos que favoreçam o protagonismo, a escuta e a curiosidade.

Kusunoki (2018), em sua dissertação, também apresenta uma crítica às instituições escolares que operam na contramão da construção de um espaço ativo e participativo para as crianças. Com base em sua trajetória na educação, a autora identificou que muitos episódios de indisciplina nas escolas estão diretamente relacionados à didática adotada. Segundo sua análise, as bases que orientam o desenvolvimento infantil, em diversos contextos, ainda estão atreladas a ações educativas incompatíveis com uma proposta de ensino significativa e voltada às máximas possibilidades de aprendizagem na Educação Infantil.

Os trabalhos de Kusunoki (2018), Pompermaier (2019) e Kusunoki (2024) encontram-se ancorados na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, fundamentada nos estudos de Vygotsky. Kusunoki (2018), em particular, estabelece uma aproximação entre a teoria vygotskiana e o pensamento pedagógico de Freinet, com base na compreensão de que o ser humano é constituído nas relações sociais e que, portanto, o espaço escolar deve ser concebido como um ambiente dialógico, cooperativo e promotor de interações significativas.

Assim como em Vygotski, as ideias de Freinet revelam o entendimento de que as crianças possuem inúmeras potencialidades e podem alcançar níveis cada vez mais sofisticados em seu desenvolvimento à medida que lhe são oportunizados processos favoráveis de vida e educação (Kusunoki, 2018, p. 18).

Kusunoki (2024), em sua tese, complementa que a idade cronológica das crianças não constitui, por si só, um fator determinante para o seu desenvolvimento. O que se mostra decisivo, segundo a autora, são as relações estabelecidas com o entorno social, em articulação com a atividade principal vivenciada pelas crianças. Kusunoki afirma que compreender o desenvolvimento humano como um processo singular favorece a construção de uma prática educativa alicerçada em princípios didáticos capazes de atender às especificidades da infância, considerando seus desejos, necessidades e contextos concretos.

Entre as pesquisas selecionadas, apenas os trabalhos de Kusunoki (2018, 2024) e Pompermaier (2019) apresentam uma fundamentação teórica consistente sobre o desenvolvimento infantil, ancorada, sobretudo, na perspectiva histórico-cultural. As demais produções não abordam esse aspecto de maneira aprofundada.

No que diz respeito à roda de conversa, as pesquisas de Almeida (2017) e Dias (2018) atribuem a essa prática significativa relevância no cotidiano da Educação Infantil. Tal didática

contribui de forma expressiva para esta pesquisa, pois foram realizadas rodas de conversa com os sujeitos participantes, tanto para apresentar os ambientes educativos antes da vivência, quanto para acolher suas opiniões e sugestões após os experimentos. Almeida (2017) destaca a importância de respeitar os posicionamentos das crianças, reconhecendo a sensibilidade do educador como condição essencial para validar suas falas. Dessa forma, torna-se possível estabelecer uma ligação genuína entre as atividades escolares e os interesses infantis: “Nessas conversas, todos têm a oportunidade de falar, discordar, alterar planejamentos anteriores, organizar a rotina [...]” (Almeida, 2017, p. 28).

Outro aspecto central mencionado pela autora é o exercício do “verdadeiro escutar”, que ultrapassa o sentido funcional da audição. Trata-se, segundo Almeida, de uma escuta qualificada, que requer disponibilidade, atenção e suspensão de julgamentos: “Trata-se do parar para prestar atenção à fala do outro, despindo-se das resistências e paradigmas pré-estabelecidos, tendo sensibilidade para ouvir o outro sem lhe tirar o direito de expressar-se com liberdade e respeito” (Almeida, 2017, p. 28).

Ao final de sua pesquisa, a autora reconheceu que não esteve suficientemente disponível para estabelecer uma comunicação horizontal e cooperativa com as crianças, o que a levou a identificar a necessidade de ressignificar sua prática docente nas rodas de conversa. Almeida (2017) relata, inclusive, que até mesmo as crianças mais introspectivas, após algum tempo inseridas nessa prática, passaram a participar ativamente de forma oral.

Dias (2018) traz importantes contribuições de Madalena Freire no que se refere à prática das rodas de conversa, destacando que a autora promovia esses encontros com as crianças como forma de construir, coletivamente, as decisões sobre os caminhos a serem percorridos no cotidiano escolar. Além disso, ressalta a relevância do diário de campo como instrumento de reflexão crítica da prática docente. Uma das citações destacadas por Dias (2018) refere-se à dinâmica do planejamento pedagógico, a partir da perspectiva de Madalena Freire: “O planejamento das atividades se faz e se refaz, dinamicamente, na prática, juntamente com elas”, referindo-se às crianças e suas necessidades.

Essa compreensão reforçou minha convicção de que os ambientes educativos, no contexto desta pesquisa, deveriam ser planejados de forma flexível, a partir das ações e falas dos sujeitos, com o objetivo de atender às curiosidades emergentes e ampliar os conhecimentos das crianças com base em seus próprios interesses.

Dias também menciona o livro *A paixão de conhecer o mundo*, de Madalena Freire, como referência significativa no processo de registro reflexivo, assim como a obra *A roda e o registro*,

de Warschauer, que relata a experiência da autora com diários pedagógicos. Este último destaca como a leitura atenta dos registros permite ao professor identificar caminhos possíveis diante dos problemas vividos com a turma, acompanhar a construção do conhecimento de cada aluno e elaborar novos direcionamentos para a prática. Considero que tanto a dissertação de Dias (2018) quanto essas obras referenciadas serão fundamentais para orientar a condução das rodas de conversa que foram realizadas com os sujeitos da pesquisa, tanto antes do início das vivências nos ambientes quanto após os experimentos, com o intuito de ouvir percepções, interpretações e sugestões.

No que se refere especificamente aos ambientes freinetianos, Kusunoki (2018), em sua dissertação, desenvolveu uma pesquisa de cunho bibliográfico voltada à análise do desenvolvimento psíquico do autocontrole e da conduta de crianças da Educação Infantil por meio dos ambientes educativos. A autora constatou que tais ambientes favorecem um papel mais ativo das crianças no processo de aprendizagem, proporcionando experiências ricas e significativas que mobilizam a capacidade de pensar, realizar escolhas e tomar decisões — condições essenciais para o desenvolvimento do autocontrole da conduta. Essas experiências contribuem, ainda, para a formação da personalidade e a ampliação das possibilidades de ação e compreensão do mundo.

Kusunoki (2018) também aponta a escassez de materiais acadêmicos que tratem especificamente da metodologia dos ambientes educativos de Freinet: “[...] apesar de atualmente as ideias de Freinet estarem um pouco mais difundidas aqui no Brasil, percebemos que, especificamente, a proposta ambientes educativos não se constituiu como alvo de pesquisas acadêmicas” (Kusunoki, 2018, p. 22). Tal constatação revela a importância e a atualidade da presente investigação, ao propor um olhar aprofundado sobre a prática dos ambientes como mobilizadores da curiosidade epistemológica na Educação Infantil.

A mesma pesquisadora, Kusunoki (2024), em sua tese, investigou, por meio da observação participante, os processos que desencadeiam a imaginação e a criatividade durante situações planejadas e desenvolvidas nos ambientes educativos. A autora concluiu que tais aspectos do desenvolvimento infantil podem ser potencializados por meio da livre expressão, da mediação docente e da organização intencional do trabalho educativo, favorecendo saltos qualitativos no processo de aprendizagem. A pesquisa foi realizada com nove crianças de cinco anos, explorando dois espaços específicos: O ambiente de Atividades Produtivas e O ambiente de Faz de Conta. Em relação a este último — vinculado ao jogo simbólico — Kusunoki (2024) afirma que essa proposta atende a uma necessidade social fundamental da criança: a de conviver

e compreender as relações sociais. Como destaca a autora, “à medida que a criança imita, compreende não só a função dos objetos a que tem acesso, mas passa a recriar situações nas quais ela está inserida” (Kusunoki, 2024, p. 44).

No que se refere à documentação pedagógica, embora Dias (2018) mencione que seu conceito foi inspirado nas contribuições teóricas de Freinet, Freire e Warschauer, ao longo da dissertação observa-se uma forte vinculação com a pedagogia reggiana de Loris Malaguzzi e com os estudos de pesquisadoras ligadas à abordagem de Reggio Emilia, como Rinaldi e Rubizzi. A autora aponta a documentação pedagógica como um princípio central dessa abordagem, cuja identidade pedagógica está ancorada no valor das interações, no protagonismo e na escuta ativa das crianças. Segundo afirma: “A documentação é vista não como arquivos, painéis nas paredes ou fotografias, mas um manancial de documentação (vídeos, notas e fotografias) que tornem visível a natureza dos processos de aprendizagem das crianças” (Dias, 2018, p. 47).

Quanto à metodologia, tanto Dias (2018) quanto Kusunoki (2024) basearam-se nos pressupostos de Lüdke e André para a realização da observação participante. Dias (2018) enfatiza que essa abordagem metodológica valoriza o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento e na atribuição de significados às suas experiências vividas no contexto educativo.

### **3. PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Paulo Freire, considerado um dos educadores mais influentes do século XX, destaca em sua pedagogia a importância da curiosidade como elemento fundamental do processo educativo. Freire entende a curiosidade como uma dimensão intrínseca da existência humana, manifestando-se desde a infância e configurando-se como motor essencial para a aprendizagem significativa (Freire, 2021). Segundo ele, é crucial que a escola, desde a Educação Infantil, reconheça e valorize essa curiosidade natural, criando ambientes propícios para seu desenvolvimento contínuo (Freire, 1996).

Na Educação Infantil, as concepções freirianas ganham especial relevância ao enfatizarem a necessidade de práticas pedagógicas que privilegiem a escuta e a participação ativa das crianças. Freire argumenta que a curiosidade epistemológica, ou seja, a curiosidade que impulsiona o indivíduo a buscar, questionar e construir conhecimento, é frequentemente subestimada ou até mesmo reprimida pelo sistema educacional tradicional, caracterizado pela

memorização e repetição mecânica (Freire, 1987). Dessa forma, é fundamental que as práticas educativas sejam orientadas pela liberdade de expressão infantil, pela valorização das perguntas das crianças e pela criação de espaços educativos que promovam a autonomia e a construção ativa de conhecimento (Freire, 1996).

A pedagogia freiriana também ressalta o papel crucial do educador como mediador nesse processo. Para Freire, o educador deve atuar como provocador e facilitador do diálogo e da reflexão crítica, estimulando constantemente as crianças a expressarem suas dúvidas e hipóteses, o que contribui para que desenvolvam uma atitude investigativa diante do mundo (Freire, 2021). Nesse contexto, o educador de Educação Infantil é desafiado a adotar uma postura dialógica e sensível, percebendo e acolhendo as singularidades e interesses das crianças, promovendo, assim, um ambiente propício à curiosidade epistemológica (Freire, 1996).

Ao dialogar diretamente com os princípios da Educação Infantil, Freire aponta para a necessidade de se considerar a criança como um sujeito ativo, capaz de construir significados a partir de suas vivências e interações com o meio. Tal abordagem exige uma mudança significativa na prática pedagógica tradicional, demandando que os ambientes educacionais sejam organizados de forma a respeitar e estimular a curiosidade natural das crianças (Freire, 1987). Isso implica oferecer-lhes uma variedade de experiências e materiais que favoreçam sua exploração autônoma e criativa, contribuindo para que desenvolvam capacidades críticas e reflexivas desde os primeiros anos escolares (Freire, 1996).

Por fim, a pedagogia freiriana enfatiza que o desenvolvimento da curiosidade epistemológica na Educação Infantil contribui diretamente para a formação de indivíduos críticos, autônomos e conscientes de seu papel social. Através de práticas educativas que valorizem a curiosidade, as crianças aprendem a questionar, refletir e transformar sua realidade, construindo conhecimentos significativos e relevantes para suas vidas e comunidades (Freire, 2021).

### **3.1. A curiosidade em Paulo Freire**

Freire (1996) chama atenção para o fato de que a curiosidade não é um atributo exclusivo de estágios mais avançados do desenvolvimento, mas uma energia vital que já se manifesta desde os primeiros anos de vida. A criança pequena, ao explorar o mundo, o faz com uma ânsia genuína por compreensão, num processo que vai muito além da simples manipulação sensório-motora. Trata-se, segundo o autor, de uma curiosidade que, quando não tolhida por práticas escolares opressivas, pode ser cultivada e gradativamente transformada em curiosidade

epistemológica — aquela que busca ir além da aparência imediata do fenômeno, formulando perguntas genuínas e mobilizando estratégias para a construção ativa do conhecimento (Freire, 1987; Freire, 2021).

Essa transição da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica exige, segundo Freire (1996), que a prática educativa seja dialógica, ou seja, fundada no diálogo autêntico entre educadores e educandos. Isso requer um compromisso ético-político do professor em abandonar a postura autoritária que centraliza o saber e assumir uma atitude de escuta ativa, co-investigação e mediação crítica. Na Educação Infantil, esse princípio se traduz na valorização da fala da criança, na aceitação de suas hipóteses e na construção de ambientes educativos que reconheçam e estimulem seu potencial investigativo (Freitas, 2022; Silva, 2021).

É nesse contexto que o conceito de “educação problematizadora” proposto por Freire (1987) revela sua pertinência para a Educação Infantil. Essa abordagem, ao invés de oferecer respostas prontas, propõe situações significativas que instiguem o pensamento crítico e provoquem questionamentos. Quando a criança é instigada a pensar sobre um problema, a imaginar soluções, a experimentar hipóteses e a confrontar suas ideias com as dos colegas, ela se engaja num processo genuinamente freiriano de construção coletiva do conhecimento. Tal prática requer do educador sensibilidade para identificar os temas geradores que emergem das vivências infantis, conectando-os ao planejamento pedagógico com intencionalidade formativa (Freire, 1996; Silva, 2023).

Além disso, o espaço educativo, em Freire, não é neutro. Assim como o conteúdo, ele também comunica, afeta, organiza relações e revela concepções pedagógicas. Um ambiente escolar que privilegia a rigidez, o silêncio e a obediência não favorece o florescimento da curiosidade; ao contrário, pode transformá-la em conformismo e passividade. Por isso, é fundamental que os ambientes da Educação Infantil sejam concebidos como espaços de liberdade, diálogo e criação, em que as crianças possam experimentar, interagir e refletir sobre o mundo que as cerca (Freire, 1996; Formosinho, 2007; Dias, 2018).

A proposta de ambientes educativos, por exemplo, quando inspirada no pensamento freiriano, não se reduz a uma simples organização física dos materiais em “estações” temáticas. Trata-se, antes, de uma estratégia que materializa o respeito às múltiplas linguagens infantis e promove o exercício da autonomia, da escolha e da autoria. Ao oferecer diferentes contextos de aprendizagem que dialogam com os interesses das crianças, os espaços tornam-se ambientes de pesquisa, onde o brincar e o aprender se entrelaçam de maneira indissociável, alimentando a curiosidade epistemológica (Almeida, 2017; Kusunoki, 2024).

Portanto, a articulação entre a pedagogia de Paulo Freire e a Educação Infantil não é apenas possível, mas profundamente necessária. Suas ideias nos convocam a superar as práticas escolares que reduzem a infância a um estágio de preparação para a vida adulta e, em vez disso, reconhecer o valor presente da criança como sujeito de direitos, de cultura, de pensamento e de ação. Promover a curiosidade epistemológica na infância, à luz de Freire, é afirmar o direito das crianças a uma educação libertadora, crítica e profundamente humana (Freire, 1996; Freire, 2021).

Freitas (2022) destaca que a curiosidade epistêmica decorre do impulso humano em aprofundar o conhecimento, sendo motivada por uma inquietação interior que instiga o sujeito a buscar compreender o mundo. Inspirada por essa concepção, a autora desenvolveu uma pesquisa centrada na investigação sobre o que mobiliza o desejo e a curiosidade das crianças no processo de alfabetização.

Em nossa pesquisa, venho descobrindo que quando ouvimos as crianças temos mais chances de acertar nas propostas de trabalho que vão motivar sua aprendizagem por tratar-se de propostas que aguçam sua curiosidade epistêmica, ou seja, seu desejo de descoberta (Freitas, 2022, p. 212).

A pesquisadora constatou que os dados obtidos por meio das conversas com as crianças não se coadunavam, em nenhum momento, com seus desejos e necessidades. Além disso, identificou que as temáticas propostas no currículo estavam desvinculadas da realidade vivida pelas crianças da turma. Nesse sentido, Freitas (2022, p. 270) enfatiza que “o desejo de escrever nunca se cria no vazio ou por meio de exercícios mecânicos, ele surge de práticas sociais reais”. Em sua pesquisa, a autora demonstrou um olhar sensível para a importância de considerar os desejos infantis como motivação para o avanço da leitura e da escrita no processo de alfabetização.

Com base nessas observações, Freitas ressalta o valor do diálogo entre estudantes e educadoras como elemento fundamental para o planejamento de aulas que sejam prazerosas e capazes de despertar a curiosidade, por meio de vivências significativas e desafiadoras. Como afirma: “A pesquisa tem me ensinado também, em relação às crianças, que elas sentem desejo de participar do planejamento das aulas, oferecendo sugestões temáticas para o currículo escolar e sugestões de como organizar o tempo/espço escolar” (Freitas, 2022, p. 279).

Já a pesquisa de Silva (2021) faz referência ao modo como Paulo Freire foi alfabetizado e à contribuição da curiosidade nesse processo, enfatizando que a aprendizagem teve início a partir da leitura do mundo, vivenciada no quintal de sua casa, antes mesmo de seu ingresso na escola. A autora destaca: “A maneira como a infância lê o mundo, conforme Paulo Freire, é um acontecido extraordinário, porque é livre das cartilhas, manuais ou cronogramas criados

autoritariamente” (Silva, 2021, p. 46).

A autora acrescenta que, sem o cultivo das curiosidades infantis e epistemológicas no ambiente escolar, a memorização torna-se protagonista do processo educativo, o que inviabiliza a dialogicidade entre educandos e educadores. Essa constatação reforça sua defesa em prol de uma educação que promova o questionamento, valorize as inquietações dos alunos e os incentive a buscar, de forma ativa, novos saberes.

[...] o exercício da pergunta não deve ser entendido como uma atividade hierárquica, o qual é consentido por uma autoridade, porém é um exercício coletivo e permanente que deve ser compreendido como parte da dinâmica dos ambientes educativos (Silva, 2021, p.43).

A partir da pesquisa realizada, Silva (2023) destacou que os estudantes tornam-se protagonistas da aprendizagem quando mobilizados pela curiosidade e pela autonomia. Como afirma: “Para tanto, no ensino da filosofia, a didática a ser utilizada deve visar um aprendizado onde o aluno, a partir das suas curiosidades, vai sendo o construtor, junto ao professor, deste novo saber, vendo no professor aquele que ensina a aprender” (Silva, 2023, p. 20). Nessa perspectiva, o bom educador é aquele que atua como facilitador da busca pelo conhecimento, sendo, ele próprio, um sujeito curioso e provocador do diálogo.

Essa concepção de professor como aquele que “ensina a aprender” reforçou ainda mais meu interesse em investigar o modo como as crianças aprendem nos espaços. Espaços estes organizados intencionalmente pelo professor, que atua por meio de intervenções significativas, mas que reconhece o aluno como verdadeiro protagonista do processo. O estudante, com autonomia, será convidado a trilhar seu próprio caminho, escrever suas histórias, alimentar suas curiosidades e realizar novas buscas a partir do que lhe for ofertado.

Minha intenção com esta pesquisa foi acompanhar de perto o envolvimento das crianças nos espaços, observar os diálogos estabelecidos entre elas e, principalmente, compreender se a curiosidade epistemológica é, de fato, despertada — de modo que os alunos, com criticidade, questionem, formulem hipóteses e alcancem novos conhecimentos a partir de suas próprias inquietações.

### **3.2. A pedagogicidade do espaço educativo para Freire**

A pedagogia de Paulo Freire, embora amplamente reconhecida por sua ênfase no diálogo, na consciência crítica e na transformação social, oferece também contribuições valiosas à compreensão do espaço educativo como um componente formativo em si. Em seus escritos, Freire (1996; 2001) não aborda o espaço como mero cenário físico ou suporte logístico para a

aprendizagem, mas como um lugar de presença, de relações e de construção de sentidos. Assim, o espaço é também texto, linguagem, experiência — e, portanto, possui pedagogicidade, ou seja, capacidade de ensinar, interpelar, comunicar valores e provocar sentidos. Essa concepção exige do educador uma atenção ética e estética à forma como organiza, habita e compartilha os espaços com seus educandos.

A pedagogicidade do espaço, em Freire, está intimamente ligada à sua concepção de educação como prática ética e política. O espaço escolar não é neutro: ele comunica. Ele pode oprimir ou libertar, silenciar ou fazer escutar, sufocar ou abrir possibilidades. O ambiente, portanto, é também um educador, e sua organização revela as intenções formativas que sustentam a prática pedagógica (Freire, 1996). Uma sala organizada em fileiras rígidas, sem cor, sem acesso a materiais manipuláveis, revela um projeto de educação voltado à disciplina, à normatização e ao controle. Em contrapartida, um espaço que convida à circulação, à escolha, ao diálogo e à curiosidade anuncia uma pedagogia que valoriza a autonomia, a diversidade e a participação ativa dos sujeitos. A ética freiriana, ao reconhecer a alteridade como fundante da ação educativa, implica que o espaço seja concebido como lugar de encontro, de acolhimento e de dignidade humana.

Por outro lado, Freire também defende que o espaço educativo deve ser construído com compromisso estético. Isso não se reduz a uma noção decorativa, mas se refere ao cultivo do belo como direito, como dimensão humanizadora da experiência pedagógica. Como afirma o autor, “a beleza é também uma forma de dizer, de estar no mundo” (Freire, 2001, p. 58). O espaço que expressa cuidado, harmonia, sensibilidade e abertura estética comunica às crianças que elas são importantes, que merecem ambientes que dialoguem com sua imaginação, suas emoções e seus sentidos. A estética, nesse contexto, torna-se também um ato político, pois resiste à desumanização, à feiura institucional e à precarização dos ambientes escolares, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

Integrar ética e estética na organização dos espaços educativos é, portanto, um gesto profundamente freiriano, pois implica reconhecer que todo espaço é também uma prática discursiva, cultural e política. A ética assegura que o espaço seja acolhedor, respeitoso, plural e comprometido com a dignidade dos sujeitos; a estética garante que ele seja sensível, criativo, instigante e generoso com os sentidos. Essa integração amplia o conceito de currículo para além dos conteúdos e métodos, incluindo os modos como se habita, se experiencia e se constrói o cotidiano escolar. Como aponta Formosinho (2007), um espaço que educa é aquele que não apenas organiza materiais e mobiliário, mas que favorece experiências potentes, onde a criança

possa investigar, expressar-se, estabelecer vínculos e tornar-se sujeito de sua própria história.

Assim, a pedagogicidade do espaço, à luz de Freire, deve ser compreendida como uma dimensão indissociável da prática pedagógica comprometida com a humanização. Os espaços não são neutros; eles carregam marcas ideológicas, epistemológicas e afetivas. Cuidar dos espaços, portanto, é cuidar do currículo vivo da escola. Em tempos de padronização e tecnocracia, a defesa de ambientes educativos que conjuguem ética e estética é um gesto de resistência e de esperança — categorias fundantes do pensamento freiriano.

### **3.3. Considerações acerca da revisão realizada**

A maioria das pesquisas selecionadas apresenta críticas à pedagogia da reprodução e da obediência, ressaltando a importância de práticas pedagógicas emancipadoras e humanizadoras, que favoreçam a construção do conhecimento por meio de experiências que enfatizem a autonomia dos sujeitos — tanto no ambiente escolar quanto fora dele. As conclusões apontadas, em minha perspectiva, foram fundamentais para a reflexão sobre a urgência de mudanças no cenário educacional, especialmente no que se refere à valorização da formação continuada dos educadores e à inovação das práticas educativas, a fim de promover novos caminhos no cotidiano escolar.

Nesse sentido, reconhecer os alunos como sujeitos ativos, repletos de potencialidades e capacidades para ir além do que é proposto pela pedagogia transmissiva, constitui passo essencial no processo de transformação da educação.

Nas pesquisas de Kusunoki, em sua dissertação (2018), foi constatada a eficácia dos ambientes educativos inspirados em Freinet no que se refere ao desenvolvimento do autocontrole e da conduta das crianças. Já em sua tese (2024), a autora identificou que esses espaços contribuíram para o desencadeamento da imaginação e da criatividade, sobretudo quando articulados à livre expressão e à mediação docente intencional.

Kusunoki (2018) também enfatiza que muitas escolas seguem na contramão da promoção de um ambiente ativo e participativo para as crianças, desconsiderando seus direitos fundamentais. A esse respeito, a pesquisa de Almeida (2017) corrobora essa crítica, ao destacar que os eixos estruturantes da Educação Infantil — interações e brincadeira — ainda não são respeitados em diversos contextos escolares. Tais constatações revelam uma preocupação recorrente das autoras com a efetiva participação dos alunos na vida escolar, sustentando-se em referências teóricas que dialogam com a perspectiva crítica em educação.

Na dissertação de Almeida (2017), a autora propõe uma reflexão sensível sobre a ideia de

in(conclusão) da pesquisa, ao reconhecer que o tempo de escrita do mestrado se encerra, mas a jornada investigativa permanece aberta, permeada por novas reflexões, perguntas e múltiplas possibilidades de resposta. Como afirma: “O percurso dessa pesquisa e seu registro foi um caminhar de idas e vindas, que agora o entendo como uma trajetória que não começou e nem se finda aqui” (Almeida, 2017, p. 115). Essa compreensão remete à célebre afirmação de Freire (2021, p. 50): “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”.

De maneira semelhante, Freitas (2022) reconhece que sua investigação não produziu respostas definitivas, mas, ao contrário, suscitou ainda mais perguntas: “[...] aprendi com Freire que são as perguntas que mantêm viva e acesa a chama do movimento da vida, a curiosidade” (Freitas, 2022, p. 280).

Diante do levantamento realizado, constatei que o presente estudo se configura como uma proposta inédita, uma vez que não foram localizadas produções acadêmicas que tratassem especificamente das possibilidades de os ambientes educativos inspirados em Freinet desencadearem a curiosidade epistemológica na perspectiva de Paulo Freire — especialmente na etapa da Educação Infantil.

#### **4. OS AMBIENTES EDUCATIVOS: A INFLUÊNCIA HISTÓRICA DE FREINET**

Diante da constatação do estado da questão em não haver nenhum trabalho relacionado aos espaços da escola como mobilizador da curiosidade epistemológica, trago contribuições da pedagogia freinetiana, em especial os ambientes educativos. A partir disso, esta seção traz reflexões sobre os espaços escolares como facilitadores no processo de aprendizagem das crianças, considerando o potencial da exploração de materiais e das relações interpessoais para promover a participação efetiva dos sujeitos no cotidiano educativo. Tais ambientes podem receber diferentes denominações — como ambientes educativos, contextos, territórios, ateliês ou estações —, a depender do contexto socio-histórico-cultural em que se inserem.

Trata-se de espaços planejados na Educação Infantil e organizados intencionalmente pelos educadores, com o objetivo de estruturar estratégias pedagógicas que acolham os interesses e necessidades das crianças, favorecendo seus modos singulares de aprender. Esses ambientes estimulam a investigação, a criação, a expressão, a cooperação e a construção de significados, tornando-se, assim, territórios férteis para o desenvolvimento da curiosidade, da autonomia e da ação consciente no espaço escolar.

Ao educador pedimos que crie espaço de participação para as crianças, o que começa por criar um contexto que participe. Em um contexto que participa, a estrutura, a organização, os recursos e as interações são pensados para criar possibilidades múltiplas a fim de que a escuta ativa da criança tenha reais consequências nos resultados de aprendizagem (Formosinho, 2007, p. 18).

O espaço de aprendizagem constitui uma alternativa metodológica da pedagogia participativa, por favorecer a exploração do mundo por meio das experiências, reconhecendo que os sujeitos não aprendem da mesma forma. Essa proposta possibilita que cada criança construa seu próprio percurso, guiada por seus desejos, curiosidades e subjetividades. Nesse sentido, me remeto a Júlia Formosinho, pesquisadora portuguesa que defende um papel ativo das crianças no processo de aprendizagem significativa, especialmente da Educação Infantil. “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” (Formosinho, 2007, p. 18).

Nesta dissertação, optei por utilizar a expressão ambientes educativos para nomear tais espaços, a fim de facilitar a compreensão do leitor sobre essa estratégia pedagógica. Ao mencionar os ambientes, convido o leitor a imaginar os ambientes da escola organizados com diferentes materiais e propostas — como na sala de referência, no pátio, em áreas externas, entre outros espaços disponíveis. Na investigação que pretendo conduzir, meu objetivo é proporcionar uma variedade de ambientes em um espaço delimitado, como uma sala, para que as crianças tenham à sua disposição uma ampla gama de escolhas e possibilidades ao entrarem nesse ambiente. Assim, busquei criar um cenário que possa estimular a curiosidade, permitindo que cada uma delas encontre seu próprio espaço de expressão e descoberta.

A organização dos espaços na Educação Infantil com o objetivo de promover aprendizagens diversas é uma prática adotada por educadores em diferentes países. No entanto, ainda no século XX, Célestin Freinet já desenvolvia com seus alunos os chamados ambientes educativos, como uma forma de integrar os saberes escolares à vida cotidiana. Segundo Sampaio:

Essa prática na sala permite uma vida cooperativa. As crianças têm mais opções, o que não significa que tenham sua vontade atendida imediatamente, pois os cantos comportam um número limitado de elementos e é preciso esperar, caso o ambiente escolhido estiver lotado. Também o fato de o professor não poder estar atendendo a todos ao mesmo tempo faz com que as crianças descubram individualmente, ou em grupo, a solução para os seus problemas, favorecendo dessa forma o desenvolvimento de sua autonomia Sampaio (Sampaio, 2002).

Para responder à questão principal deste trabalho — “Quais as possibilidades dos ambientes educativos desencadearem a curiosidade epistemológica em crianças de cinco anos?” —, convido à leitura deste capítulo como uma espécie de viagem no tempo, a fim de conhecer os fundamentos da pedagogia freinetiana, com especial atenção aos ambientes educativos. Em

seguida, discutiremos outras influências teóricas e pedagógicas que contribuíram para ressignificar e fortalecer essa prática no contexto contemporâneo, reafirmando seu potencial na promoção de aprendizagens significativas e na valorização da curiosidade infantil.

#### **4.1. Quem foi Célestin Freinet?**

Célestin Freinet foi um pedagogo francês comprometido com a renovação da educação no início do século XX, tendo atuado no movimento da Escola Moderna, cuja filosofia se fundamenta em uma abordagem pedagógica inovadora, que prioriza a experiência prática e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem — proposta que, aliás, mantém-se atual e continua a se fortalecer com o engajamento de educadores em diferentes partes do mundo. Freinet preocupava-se com a oferta de uma escola popular de qualidade, ou seja, espaço democrático, onde os alunos tivessem voz e pudessem expressar suas opiniões e sentimentos e, com esse propósito, desenvolveu técnicas e instrumentos voltados à transformação do processo educativo. Como destaca Formosinho (2007, p. 146): “Quando toma consciência do papel do ensino da época, direcionado para o reforço e a dominação da classe popular, Freinet passa a lutar em favor de uma escola do povo, voltada para a transformação social”. Por se tratar de um teórico crítico, que revolucionou o fazer educativo, priorizando a participação efetiva dos educandos, escolhi Freinet como inspiração para compor esta dissertação, principalmente por ter um olhar apurado aos espaços da escola, foco principal desta pesquisa.

Célestin Freinet nasceu em 15 de outubro de 1896, no sul da França, em um pequeno vilarejo chamado Gars, situado nos Alpes Marítimos. Viveu sua infância ajudando os pais nas atividades do campo e no pastoreio de cabras — experiência que, possivelmente, influenciou sua valorização da liberdade, da natureza e da coletividade no cotidiano escolar. Sobre sua formação inicial, pouco se relata acerca do período em que frequentou a escola primária, a qual era marcada, segundo Elias (1997, p. 20), por métodos rígidos e disciplinadores: “Muito pouco relata seu período de escola primária, marcado essencialmente pelo ideário republicano e seus métodos rígidos, voltados para inculcar na mentalidade do povo sua condição subalterna na sociedade”.

Os primeiros passos de Celestin Freinet em sua trajetória educacional começaram com seu ingresso na Escola Normal, onde teve a oportunidade de se aprofundar nos princípios pedagógicos com ideias inovadoras. Desde o início, Freinet demonstrou interesse em métodos que fugissem das abordagens tradicionais, buscando entender como as crianças aprendem de forma mais eficaz. Esse pensamento de Freinet está diretamente alinhado com o meu propósito

ao ingressar no mestrado, onde pretendo pesquisar métodos de aprendizagem que ofereçam maior liberdade às crianças, incentivando-as a construir o conhecimento por meio da experimentação e da prática, ou seja, colocando efetivamente a “mão na massa”.

#### **4.2. O início de sua trajetória na educação**

De acordo com Elias (1996) relata que, aos 16 anos, em 1912, Freinet ingressou na Escola Normal de Nice. Contudo, com o início da Primeira Guerra Mundial, em 1914, foi convocado para o serviço militar, interrompendo sua formação. Durante os combates, foi exposto aos efeitos de gases tóxicos, o que comprometeu seriamente seus pulmões. Em 1920, com 24 anos, ainda sem experiência docente e com pouco embasamento teórico, iniciou sua trajetória na educação como professor adjunto em uma escola pública rural, instalada em uma antiga casa na aldeia de Bar-sur-Loup.

Diante da ausência de formação específica, Freinet passou a estudar de forma autônoma, recorrendo às obras de grandes mestres da pedagogia, como Pestalozzi, cuja abordagem enfatizava a importância da aprendizagem prática e a conexão com a vida cotidiana. Além disso, mantinha registros diários sobre suas observações em sala de aula, para compreender melhor as ações e interesses dos estudantes.

Anotava gestos espontâneos das crianças, sucessos e fracassos, bem como os comportamentos diante das novas situações vivenciadas. Foi nesse contexto que Freinet se encontrou com uma nova forma de pensar a educação — uma pedagogia sensível, atenta às subjetividades das crianças, a seus interesses, expressões e singularidades, marcada por respeito, afeto e atenção individualizada. O registro das ações das crianças no contexto educacional, com o objetivo de identificar aquilo que realmente é significativo para elas, é uma prática que pretendo adotar em minha pesquisa. Essa abordagem não apenas permitirá compreender melhor a curiosidade dos participantes, como também servirá de base para o planejamento dos próximos ambientes, orientado pelas observações realizadas.

Freinet começou a questionar a utilidade das normas rígidas impostas, como as filas, os horários fixos e os programas oficiais cujo objetivo era manter a organização e disciplina, fruto do ensino tradicional ou jesuítico, no qual apreciam valores éticos e morais por meio de disciplinas inflexíveis, sem perspectiva de reflexão e criticidade. A partir disso, Sampaio (2002, p. 15) traz o olhar de Freinet: “Para ele ficou claro que o interesse das crianças estava lá fora, nos bichinhos que subiam pelo muro, nas pedrinhas redondas do rio, pois percebia que, nos momentos da leitura dos livros de classe, o desinteresse era total”.

Diante dessa realidade, Freinet passou a buscar alternativas que tornassem o processo de ensino mais significativo, prazeroso e conectado à vida real das crianças.

### **4.3. Em busca de novas alternativas**

Movido por seu afeto e respeito aos sentimentos das crianças, bem como por sua inquietação diante do real sentido da escola na vida dos sujeitos que ali conviviam consigo, Freinet se entregou ao desejo de transformar o cotidiano escolar, buscando alternativas que verdadeiramente mobilizassem seus alunos. A partir dessa postura investigativa, passou a organizar as chamadas aulas-passeio, promovendo o estudo do meio e possibilitando às crianças contemplar o trabalho de marceneiros, observar os campos, a água dos rios, os pássaros, entre outros elementos da natureza e da vida social. Tudo era motivo de admiração e provocava a curiosidade dos estudantes. O olhar sensível e acolhedor aos interesses dos alunos é algo que valorizo profundamente na prática educativa. Ao criar um cotidiano que respeita e integra os interesses do grupo, não apenas tornamos as aulas mais atrativas, como também promovemos um ambiente de aprendizado mais significativo e motivador.

Conforme Sampaio (2002), os passeios engajavam os alunos no compartilhamento de vivências e descobertas com os colegas. Os diálogos eram intensos e geravam reflexões significativas sobre o que havia sido observado em grupo “[...] para Freinet, mandar abrir a página de um livro, onde as frases feitas nada tinham a ver com a vida das crianças, era cortar pela raiz o entusiasmo que as crianças tinham trazido lá de fora” (Sampaio, 2002, p. 17). De fato, os manuais escolares representavam, para Freinet, uma dissociação completa entre a escola e a realidade. Diante disso, ele se empenhou em buscar alternativas que despertassem entusiasmo e significado para os educandos — aspectos que considero fundamentais no contexto escolar. Por essa razão, na pesquisa que vou desenvolver, pretendo organizar ambientes com materiais atrativos e instigantes, que convidem as crianças à exploração e estimulem sua curiosidade de forma natural e envolvente.

Freinet, a partir de suas inquietações, iniciou um processo de busca por novos conhecimentos para aprimorar sua prática docente. Participou do Congresso da Liga Internacional para a Educação Nova (movimento educacional que sustentava uma abordagem mais flexível e centrada no aluno) neste evento, conheceu grandes educadores da época, como Ferrière, Claparède e Bovet, defensores da valorização do papel ativo da criança no processo educativo. No entanto, Freinet logo percebeu que aquela proposta só se tornava viável em escolas com boas instalações e acesso a materiais especiais — uma realidade distante do

contexto vivido em *Bar-sur-Loup*. Como observa Sampaio (2002, p. 17): “Ele queria encontrar técnicas que pudessem ser utilizadas por todos, numa linha de interesse global da classe, sem causar problemas a nenhuma criança, respeitando o rendimento escolar de cada uma”. Esse pensamento de Freinet, me fez refletir sobre utilizar materiais que sejam de fácil acesso para todas as comunidades escolares. Apesar da instituição que irei fazer a investigação seja privada, considero importante pensar em ferramentas que sejam viáveis para diferentes contextos culturais.

Diante de suas experiências, Freinet seguiu, ao longo de toda sua trajetória, buscando meios de aperfeiçoar suas práticas e divulgar sua pedagogia. Participou de congressos, realizou leituras sistemáticas, escreveu artigos e livros, visitou escolas e manteve um constante movimento de pesquisa e inovação. Elias (1996) destaca que Freinet era audacioso e, ao desejar algo, se entregava por completo, mesmo que para isso precisasse desobedecer a regras preestabelecidas. O reconhecimento de sua prática foi resultado de muita persistência e amor à educação. Apesar das adversidades enfrentadas — como a perseguição e prisão durante a Segunda Guerra Mundial por um líder fascista —, manteve-se firme em seu propósito: construir uma educação baseada na cooperação, na experimentação e na livre expressão dos educandos.

Como bem sintetiza Formosinho (2007, p. 151): “Para Freinet, o ensino era militância e engajamento. Tinha a obstinação de honrar a profissão que escolhera e buscar, entre seus pares, caminhos para melhorar a qualidade do ensino”. Portanto, Freinet ressignificou a prática do cotidiano das escolas, praticando com os alunos o que realmente fazia sentido a eles. Essa perspectiva fortalece a minha convicção de considerar os experimentos como prática central no aprendizado e os ambientes como uma alternativa para proporcionar tais condições.

#### **4.4. Ressignificando a prática cotidiana**

Não dizemos, no entanto, que o manual escolar, encarado em si mesmo, seja forçosamente condenável e mal-feito [...] criticamos o uso que se faz dele, a obrigação de propor ao aluno, a cada aluno, apenas esta matéria única contida nas mesmas páginas, dada da mesma forma, enquanto as capacidades pessoais, a inteligência, a compreensão das crianças são muito diversas e matizadas (Freinet, 1975, p. 54).

Diante disso, Freinet passou a questionar a utilidade do uso de cartilhas e das aulas expositivas. Não se conformava em ter de reproduzir atividades que não despertavam alegria no grupo e tampouco promoviam aprendizagens significativas que pudessem, de fato, fazer diferença na vida social das crianças.

É perceptível, em seus relatos e práticas, o entusiasmo e a persistência em ressignificar a escola e transformar a prática educativa, de forma que ela atendesse, com sensibilidade e

coerência, às reais necessidades dos alunos. Freinet era convicto da importância do trabalho vivo, da participação ativa e consistente dos estudantes, priorizando uma educação centrada em seus interesses, alegre e envolvente. Acho fascinante a perspectiva de Freinet ao valorizar a alegria e o desejo das crianças de estarem no ambiente escolar, pois esses sentimentos são fundamentais para estimular o prazer em aprender e fortalecer o vínculo com o processo educativo.

Consciente do impacto que o educador pode ter na vida de seus alunos, Freinet era empático, afetivo e atento às expressões das crianças. Observava suas ações com cuidado e, a partir delas, planejava cotidianamente um ambiente atrativo, no qual elas se sentissem mobilizadas a explorar, descobrir e aprender com autonomia e protagonismo. Como destaca Formosinho (2007, p. 157): “Conhecer é muito mais que memorizar, é construir dialeticamente o conhecimento, por uma relação dialógica, cooperativa, multidisciplinar, enfrentando as limitações materiais”.

Nesse processo educativo de participação efetiva, percebo que a liberdade democrática torna-se um princípio essencial para iluminar os pensamentos das crianças e valorizar suas ideias e sugestões por meio da livre expressão. Ao longo de toda a sua trajetória, Freinet manteve a crença no poder transformador da educação e na função social da escola. Rejeitava a ideia de neutralidade da instituição escolar e enfatizava a importância de que houvesse uma ligação concreta entre a vida dos alunos e o meio em que estavam inseridos. Como ele próprio afirmou: “[...] a escola segue, sempre com um atraso mais ou menos lamentável, as conquistas sociais. Cabe a nós reduzir esse atraso, o que já será uma vitória apreciável” (Freinet, 2001, p. 15).

Segundo Sampaio (2002), Freinet rejeitava o autoritarismo: sua pedagogia era militante e seu propósito era preparar os alunos para resistir à hegemonia, tornando-os sujeitos críticos, capazes de decidir sobre seu destino coletivo e pessoal. Tendo vivenciado o militarismo e seus horrores, não desejava que as futuras gerações enfrentassem guerras como as que ele próprio presenciou. Por esse motivo, defendia uma escola do povo, acessível a todos, em que o direito à educação fosse efetivamente garantido. Como afirma o autor: “A democracia de amanhã prepara-se pela democracia na escola. Um regime autoritário na escola não seria capaz de formar cidadãos democratas” (Sampaio, 2002, p. 97).

Observo que para Sampaio, Freinet cultivava profundo respeito pelas crianças, por seus desejos e pelos interesses que manifestavam diante dos diversos acontecimentos do cotidiano. Com essa sensibilidade, criou a cooperativa escolar — espaços de diálogo e discussão coletiva,

nos quais os alunos participavam da organização das tarefas escolares, exercitando a democracia por meio das tomadas de decisão. Como registra Sampaio (2002, p. 142), ao citar o próprio Freinet: “Numa reunião de cooperativa, o que ficou decidido, se não implicar em riscos para as crianças, deve-se deixar acontecer, porque, se através da palavra as crianças não compreendem, elas precisam então vivenciar a experiência para ver que não dá certo”.

Percebo que em todos os momentos, as crianças eram convidadas a viver a experiência escolar com propósito, em ações que gerassem aprendizados significativos para a vida. Suas falas eram validadas durante todo o processo, garantindo o protagonismo e a participação efetiva de todos os envolvidos.

Como relata Elias (1998, p. 38): “A livre expressão faz eclodir na classe um clima privilegiado de liberdade, autodisciplina e confiança”. Para a autora, Freinet considerava que a livre expressão favorecia o desenvolvimento da criatividade das crianças por meio de diversas manifestações. Dava grande importância às formas pelas quais as crianças se expressavam — por meio de atitudes, falas, gestos e múltiplas linguagens.

Entre os princípios que fundamentavam sua prática, Freinet sustentava a ideia de que crianças e adultos possuem a mesma natureza. Nesse sentido, ser maior não significava estar acima dos outros. Todos têm voz, todos têm vez, todos têm a possibilidade de se expressar.

Um dos aspectos mais relevantes do trabalho de Freinet foi, sem dúvida, o de abrir todos os caminhos possíveis para que os alunos e professores pudessem se expressar livremente. Assim todos tinham a oportunidade de apresentar suas ideias e também de divulgar suas experiências. Nessa abertura de horizontes e nesse intercâmbio cada vez mais rico, chegava-se ao ideal maior: o respeito à criança. Com Freinet dava-se mais importância à criança no seu trabalho prático do que aos grandes planos idealizados pelos pedagogos. (Sampaio, 2002, p. 41)

Sendo assim, para Freinet, a convivência cooperativa inverte a lógica tradicional da metodologia escolar, atribuindo verdadeiro significado social ao trabalho pedagógico. Outro aspecto fortemente destacado em sua proposta é o tateamento experimental, que será abordado a seguir.

#### **4.5. A experiência a favor da aprendizagem: os ambientes de Freinet**

A escola e os professores não podem mais se contentar em comunicar conhecimentos, exigindo somente compreensão e memorização; devem proporcionar a tentativa experimental das crianças em todos os domínios, o que supõe atitude totalmente diferente, verdadeira reeducação (Elias, 1997, p. 60).

No que se refere à experiência como aliada do processo de aprendizagem, Elias (1997)

destaca que Freinet foi um grande defensor dessa estratégia, que impulsionava as crianças na busca do conhecimento por meio da investigação e da exploração de propostas com sentido real para os estudantes.

É, todavia, andando que se aprende a andar; falando que se aprende a falar; pondo ferraduras que se aprende a ferrar. Se a escolástica consegue por vezes iludir, isto deve-se justamente à influência do meio que, através de um método natural, disfarça as insuficiências funcionais da escola. A inteligência manual, artística, científica, não se cultiva de modo algum apenas com o uso das ideias, mas através da criação, do trabalho, da experiência (Elias, 1997).

Compreendo que, Freinet exemplifica, em sua obra, a relevância do experimento no processo de aprendizagem, ao propor que os alunos sejam convidados a vivenciar, na prática, a formulação e o teste de hipóteses, alcançando progressos por meio de tentativas, erros e acertos. Essa vivência conduz à descoberta do mundo por meio da autonomia e da cooperação — habilidades amplamente valorizadas por Freinet. Como afirma Formosinho (2007, p. 163): “A grande preocupação de Freinet era criar um ambiente educativo que conduzisse as crianças a um processo consciente de emancipação, no qual pudessem trilhar os próprios caminhos, fazer as próprias opções”.

Freinet (2001) sustenta que os conhecimentos não se encontram exclusivamente nos manuais escolares. Por essa razão, criou os ambientes educativos como uma estratégia para dinamizar as atividades escolares e valorizar os potenciais das crianças nos momentos de maior autonomia. Esses espaços — longe de serem momentos vazios — proporcionavam aprendizados significativos, permeados pela alegria, pela interação e pelo empenho dos alunos.

De acordo com Sampaio (2002), Freinet instituiu o chamado tempo livre, correspondente aos ambientes educativos, com o objetivo de oferecer às crianças a possibilidade de escolher o que gostariam de realizar nesse período, diante dos estímulos organizados pelos professores. Tal espaço era intencionalmente planejado para ser produtivo, contribuindo para o processo de aprendizagem e jamais se reduzindo a um simples passatempo. Como enfatiza o próprio Freinet: “Dai às crianças a liberdade de escolher o seu trabalho, de decidir o momento e o ritmo desse trabalho e tudo mudará” (Freinet apud Sampaio, 2002, p. 84).

Entendo que, para Freinet, a atratividade, era uma premissa. Preocupava-se com o desejo da criança de estar na escola e de se envolver com os desafios propostos. Os ambientes educativos, nesse sentido, constituíram uma alternativa pedagógica potente para despertar esse interesse, pois, como salienta Formosinho (2007), as crianças, assim como os adultos, resistem a imposições e não gostam de obedecer passivamente a ordens externas. Os ambientes educativos, ao contrário, favorecem o exercício da autonomia, promovendo envolvimento e

prazer no ato de aprender.

Formosinho (2007) reforça que Freinet dava ênfase ao interesse dos estudantes, compreendendo que, onde há interesse genuíno, há também aprendizagem significativa.

Se as nossas técnicas não tivessem, pelo menos, tido a virtude de permitir esta repentina manifestação viva, esta alegria de viver, elas não deixariam, no entanto, de imprimir na pedagogia uma virtualidade, um vigor de cuja fecundidade os nossos êxitos crescentes falaram em seguida todos os dias (Freinet, 1975, p. 40).

De acordo com Sampaio (2002), os ambientes educativos podem ser organizados de forma fixa ou variável, podendo estar dispostos em diferentes ambientes da escola — tanto em espaços internos quanto externos. O princípio fundamental que orienta essa prática é a não interferência direta do adulto, respeitando a criação espontânea dos estudantes, bem como a socialização entre os colegas. Como afirma Freinet (2001, p. 54): “O professor deixa de ser o bedel de plantão para se tornar, em permanência, o conselheiro e o auxiliar”.

Nessa perspectiva, compreendo que instala-se um ambiente de cooperação, favorecendo a autonomia e a iniciativa dos alunos. Isso se dá, inclusive, pelo reconhecimento de que o professor não tem condições de atender a todos simultaneamente, o que abre espaço para que os estudantes explorem os materiais de forma individual ou em grupo, tomando decisões e enfrentando desafios por conta própria.

Elias (1997, p. 47) corrobora essa ideia ao afirmar que, “trabalhando de acordo com seus interesses e necessidades, a intervenção do professor se limitará apenas à organização do trabalho, sem imposições ou ameaças”. Cabe, portanto, ao educador uma responsabilidade significativa: planejar os ambientes com intencionalidade pedagógica. Não se trata de uma simples organização de materiais, mas de um trabalho pautado pela escuta sensível, pela observação atenta e pela capacidade de oferecer espaços que dialoguem com os interesses das crianças, promovendo conhecimentos significativos para sua formação pessoal e social.

Sampaio (2002) também ressalta que os ambientes devem ser montados considerando-se a idade e os interesses dos estudantes, sendo possível implementá-los desde a Educação Infantil até o ensino universitário. A autora apresenta uma ampla variedade de propostas, como: ambiente da cozinha, da fantasia, da biblioteca, da água, do jornal, da pintura, da construção, do recorte, da colagem, da marcenaria, das bonecas, entre outros.

Para finalizar essa seção, destaco os quatro eixos fundamentais que estruturam a pedagogia freinetiana, considerados como princípios constitutivos das escolas que seguem essa abordagem: *Cooperação*, voltada à construção social do conhecimento; *Documentação*, como registro da história construída cotidianamente; *Comunicação*, entendida como forma de integrar

os saberes; e *Afetividade*, compreendida como elo de ligação entre as pessoas e o objeto do conhecimento (Formosinho, 2007). Esses princípios serão levados em consideração ao longo da pesquisa, na qual pretendo organizar ambientes que os contemplem e, ao mesmo tempo, observar como se manifestam nas crianças.

#### **4.6. Ressignificando os ambientes de Freinet: a aprendizagem por meio de ambientes na perspectiva de outros autores**

A prática pedagógica desenvolvida nos espaços escolares representa uma alternativa potente para o aprendizado por meio das experiências ao considerar as múltiplas possibilidades de construção do conhecimento a partir do desejo, da curiosidade e do entrosamento do aluno com o meio. Nos últimos séculos, assim como Freinet, diversos outros pedagogos dedicaram-se a transformar a educação por meio da pesquisa e da prática construtiva, valorizando a participação ativa dos estudantes e rompendo com a tradição que exaltava sua passividade.

Dewey, nos Estados Unidos, Freinet, na França, Malaguzzi, na Itália, Paulo Freire, no Brasil, Sérgio Niza, em Portugal, são somente alguns exemplos de pedagogos que procuraram modos alternativos de fazer pedagogia e, para tal, necessitaram desconstruir o modo tradicional (Formosinho, 2007, p. 15).

E, por falar em respeito às crianças e às suas subjetividades, bem como na valorização da exploração dos espaços escolares, recorro ao grande pedagogo italiano que tanto se dedicou à transformação do cotidiano da Educação Infantil: Loris Malaguzzi. Malaguzzi foi um professor que, com o apoio da comunidade e de outros educadores, transformou as escolas de Educação Infantil da cidade de Reggio Emilia, no norte da Itália, logo após a Segunda Guerra Mundial. As escolas reggianas adotam uma abordagem que promove intensamente o desenvolvimento intelectual, expressivo e social dos estudantes. Como afirmam Edwards *et al.* (2016, p. 23): “As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas linguagens”.

Assim como na proposta freinetiana, as salas de aula na abordagem de Reggio Emilia são organizadas para apoiar a aprendizagem por meio de um enfoque cooperativo, voltado à resolução de problemas que emergem do cotidiano escolar e das experiências dos próprios alunos.

De acordo com Formosinho *et al.* (2007), Malaguzzi colocava a criança no centro do processo educativo, reconhecendo-a como ativa, inventiva, curiosa e envolvida, capaz de explorar as múltiplas linguagens como forma legítima de expressão e conhecimento. Barbieri, pesquisadora que contribuiu com obras inspiradas na pedagogia reggiana, oferece a seguinte

definição de linguagens:

As linguagens são sistemas por meio dos quais os seres humanos comunicam suas ideias e sentimentos. São sistemas abertos a ser inventados e investigados. Elas estão sempre inseridas no espaço e no tempo, em um contexto específico, que alteram nossa experiência (Barbieri, 2021, p. 82).

Em Reggio Emilia, os espaços organizados com mobiliários e materiais voltados à exploração e à criação são denominados ateliês. De acordo com Barbieri (2021, p. 35), “O ateliê é um lugar onde assumimos o que queremos fazer e construímos investigações”. Trata-se, portanto, de um espaço que oferece inúmeras possibilidades de expressão das linguagens — seja por meio da fala, do desenho, da dança, da escrita, do teatro, entre outras formas simbólicas e sensíveis.

Essa concepção de criança e de escola remete diretamente à pedagogia freinetiana, uma vez que ambas reconhecem a criança como um sujeito pleno de capacidades, com voz ativa e grande potencial para realizar descobertas a partir da interação com o meio. Por esse motivo, e também pelo fato de a pedagogia reggiana dialogar com as diretrizes contemporâneas da Educação Infantil — especialmente aquelas contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) —, optei por trazer contribuições de autores que se inspiram na abordagem de Reggio Emilia, com ênfase nos espaços de aprendizagem.

Segundo Zero *et al.* (2014, p. 34), “A escola era, portanto, um lugar importante, determinante, para dar a cada um a possibilidade de ser si mesmo, na sua rica originalidade e inteireza”. Nessa perspectiva, os espaços escolares — denominados contextos educativos — assumem papel central na promoção de experiências significativas. Martini (2020, p. 35) destaca: “[...] o contexto educativo se tornou protagonista, espaço de encontro e relações, lugar de indagações e descobertas, oportunidade de releitura da realidade, oportunidade de troca e de releitura pessoal”.

Essa visão aproxima-se fortemente da proposta dos ambientes educativos de Freinet, que também são concebidos como espaços intencionalmente organizados pelo educador para promover vivências potentes, nas quais as crianças exploram, investigam, interagem e constroem conhecimentos em grupo. Como afirma Formosinho (2007, p. 26): “(...) a primeira tarefa do educador é a de pensar o contexto educativo e organizá-lo para que se torne um ‘segundo educador’”.

Martini *et al.* (2020) também ressaltam a presença ativa da criatividade nos contextos educativos, apontando que as crianças, ao se depararem com situações problemáticas, são incentivadas a buscar soluções por meio do pensamento crítico e inventivo. A criatividade,

nesse sentido, não é algo que se ensina diretamente, mas algo que exige do adulto a criação de condições favoráveis para que possa emergir. Como afirmam as autoras: “Na abordagem reggiana, a criatividade é vista como um valor e como uma qualidade do pensamento, é apoiada pela pedagogia da escuta e da relação que a caracteriza” (Martini *et al.*, 2020, p. 65).

Na visão de Rinaldi (2009), a escola se torna um grande ateliê, um espaço ampliado de criação e aprendizagem, no qual o conhecimento é construído coletivamente e as linguagens infantis se tornam visíveis. Para concluir este trecho, Martini *et al.* nos presenteiam com uma definição rica em possibilidades sobre o espaço educativo:

O espaço educativo é um tipo de organismo vivo que transforma e transforma-se em relação aos percursos de descoberta e de pesquisa das crianças, às propostas dos adultos e aos acontecimentos cotidianos planejados ou inesperados, fruto de tantos encontros entre os sujeitos e os objetos, entre os pensamentos e as ações (Martini *et al.*, 2020, p. 72).

Martini *et al.* (2020) consideram o espaço educativo como um ambiente que oferece estímulo e apoio ao desenvolvimento das ideias e pensamentos das crianças. As autoras reafirmam a responsabilidade do adulto em construir um ambiente intencionalmente planejado, que favoreça a exploração dos espaços e dos materiais por meio da experimentação, do movimento e da escuta.

Considerando que a abordagem reggiana surgiu em um período mais recente, se comparada à pedagogia freinetiana, e em um contexto sociocultural distinto, a escolha dos materiais nos ambientes educativos de Reggio Emilia assume características específicas. Conforme afirma Martini (2020), há um privilégio pelos materiais não estruturados, que podem ser reinventados, ressignificados e reinterpretados pelas crianças de acordo com suas ideias e narrativas. Tais materiais favorecem o pensamento criativo e ampliam as possibilidades expressivas e cognitivas dos sujeitos, contribuindo para a construção de sentidos singulares e coletivos no processo de aprendizagem.

[...] os educadores em Reggio Emilia falam sobre o espaço como um “container” que favorece a interação social, a exploração e a aprendizagem, mas também veem o espaço como tendo um “conteúdo” educacional, isto é, contendo mensagens educacionais e estando carregado de estímulos para a experiência interativa e a aprendizagem construtiva (Filippini apud Edwards 2016, p. 139).

Edwards *et al.* (2016) salientam que, na abordagem de Reggio Emilia, o espaço é concebido como um elemento educativo em si, sendo reconhecido como o “segundo educador”. Por essa razão, deve ser flexível, capaz de se reorganizar continuamente para atender às necessidades das crianças e permitir o exercício do protagonismo infantil na construção do conhecimento. A autora ressalta que as escolas de Reggio Emilia não devem ser tomadas como

modelos exatos a serem copiados em outros contextos, uma vez que foram construídas a partir da colaboração singular entre pais, professores e crianças, refletindo suas vidas e histórias locais. No entanto, escolas de diferentes partes do mundo podem se inspirar em seus princípios e características para repensar suas próprias práticas pedagógicas.

No Brasil, a pesquisadora Sonia Kramer Horn é uma referência fundamental no campo da organização dos espaços na Educação Infantil. Horn (2004) destaca que essa etapa da educação percorreu um longo caminho histórico, sendo, em determinados momentos, compreendida sob uma ótica meramente assistencialista. Com o passar do tempo, a produção científica em torno da infância foi se ampliando, e as pesquisas em diferentes dimensões passaram a influenciar as mudanças nos referenciais pedagógicos. Marco importante desse processo foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, seguida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996. Como aponta a autora: “Como resultado disso, um novo status é conferido à criança, garantindo-lhe direitos e tratamento de cidadã” (Horn, 2004, p. 13).

Horn defende que os espaços destinados às crianças pequenas devem ser, ao mesmo tempo, desafiadores e acolhedores — resultado direto da forma como os móveis e os materiais são organizados intencionalmente pelos educadores. Ela enfatiza que o espaço não é algo dado, mas construído diariamente, por meio de escolhas pedagógicas conscientes. Nesse processo, o adulto atua como o parceiro mais experiente, mas descentraliza sua figura, favorecendo a autonomia da criança e oferecendo possibilidades de aprendizagem que não dependem da mediação direta e constante.

Partindo do entendimento de que as crianças também aprendem na interação com os seus pares, é fundamental o planejamento de um espaço que dê conta dessa premissa, permitindo que, ao conviver com grupos diversos, a criança assuma diferentes papéis e aprenda a se conhecer melhor (Horn, 2004, p. 18).

A autora defende ser fundamental a variação e a diversidade de objetos nos ambientes educativos, como biblioteca, casa de bonecas, recanto das fantasias, das construções, entre outros. Esses ambientes favorecem que a criança possa imaginar, criar, construir e brincar livremente, permitindo que os objetos ganhem novos significados de acordo com a imaginação infantil — representando, muitas vezes, uma realidade ausente ou simbólica. Um exemplo disso é quando uma criança utiliza um pedaço de madeira como se fosse um avião. Para Horn (2004, p. 19), “quando uma criança vive uma situação imaginária, isso não é algo fortuito; ao contrário disso, evidencia uma manifestação emancipatória da criança”, ressaltando que o ato de criar é

indispensável para o desenvolvimento infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil as interações e a brincadeira, com o objetivo de promover experiências significativas, nas quais as crianças possam construir conhecimentos por meio do convívio com os pares, com os adultos e com o meio. Como explicita o documento: “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações” (BRASIL, 2018, p. 37).

A organização curricular da Educação Infantil está estruturada em campos de experiências, que visam acolher e potencializar as vivências concretas da vida cotidiana das crianças, articulando-as aos seus saberes prévios, desejos e modos de agir no mundo. Em consonância com isso, Fredmann (2020, p. 76) afirma: “O brincar constitui uma linguagem, é a necessidade vital das crianças e oferece a oportunidade de se expressarem espontaneamente a partir de seus potenciais individuais”.

Dessa forma, compreendo que a BNCC orienta a construção do conhecimento a partir das experiências que o educador é capaz de oportunizar no ambiente escolar. Os ambientes educativos, nesse contexto, se revelam aliados fundamentais do processo educativo, pois favorecem a autonomia e o protagonismo infantil, ampliando as múltiplas linguagens por meio da exploração dos espaços e dos materiais, em diálogo constante com as interações e com as brincadeiras partilhadas no grupo.

## **5. A CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA DE PAULO FREIRE**

Nesta seção, será abordada a curiosidade epistemológica proposta por Paulo Freire, com o intuito de refletir sobre essa concepção e, a partir disso, analisar de maneira aprofundada se ela se manifesta na pesquisa que será desenvolvida nos ambientes educativos. Ao longo da minha trajetória como professora, observei que os ambientes são bem recebidos pelos alunos e favorecem o protagonismo infantil na exploração dos materiais, no entanto, permanece a inquietação sobre se, nesses momentos, manifesta-se de fato uma curiosidade crítica, como a defendida por Freire. “Aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada” (Freire, 2021, p. 68). Partindo da premissa de que o ensino ultrapassa a simples memorização ou a transmissão de conteúdos, procuro adotar práticas pedagógicas que despertem o interesse pelo saber, promovendo a busca ativa, o encantamento e o estímulo ao questionamento. Percebo que tais estratégias evidenciam o

protagonismo no processo de aprendizagem e geram engajamento por parte dos alunos, portanto, penso que práticas como os ambientes educativos, podem despertar a curiosidade epistemológica, pelo fato dos alunos terem a liberdade de criar, dialogar, intervir e questionar sempre que considerarem pertinente.

Para aprofundar a compreensão sobre a curiosidade crítica nesse contexto, esta seção propõe uma reflexão acerca das possibilidades de seu desenvolvimento no ambiente educacional. Assim, esta parte do trabalho apresenta-se como um convite à análise de práticas pedagógicas cotidianas que se pautem pela participação ativa, pela autonomia e pela investigação, tendo a curiosidade crítica como elemento central na construção do conhecimento.

### **5.1. Quem foi Paulo Freire?**

Paulo Freire foi um educador e filósofo brasileiro, autor de mais de vinte obras e reconhecido internacionalmente como um dos pensadores mais influentes da história da pedagogia. Sua contribuição foi tão significativa que recebeu o título de Patrono da Educação Brasileira. Nasceu em 1921, no Recife, e faleceu em 1997, em São Paulo. Sua trajetória foi marcada por um profundo compromisso com a humanização, a liberdade e a justiça social.

Freire é amplamente reconhecido por ter criado um método de alfabetização de adultos com o propósito de auxiliar os indivíduos a romperem com situações de opressão. Seu método visava despertar a consciência crítica da população por meio do conhecimento, incentivando a busca por melhores condições de vida e pelo pleno exercício da cidadania. Ele defendia uma educação libertadora e baseada no diálogo, capaz de fomentar uma postura crítica diante da realidade e de suas contradições. Em suas palavras: “[...] viver autenticamente a liberdade implica aventurar-se, arriscar-se, criar. A licenciosidade enquanto distorção da liberdade é que compromete a rigorosidade” (Freire, 2022, p. 65).

Sua história pessoal também contribuiu para fortalecer seu engajamento com as classes populares. Sua família, que era de classe média, enfrentou sérios problemas financeiros após a morte de seu pai e a conseqüente perda de estabilidade econômica, o que impactou diretamente sua vida cotidiana. Essas experiências marcaram sua visão de mundo e influenciaram sua filosofia educacional voltada para a justiça social e a dignidade humana.

Seu empenho em ensinar os mais oprimidos o tornou uma referência e uma fonte de inspiração para gerações de educadores, especialmente na América Latina e na África. Seu talento como escritor ampliou seu alcance, conquistando um público diverso, composto por

pedagogos, cientistas sociais, teólogos e militantes políticos — frequentemente ligados a movimentos progressistas e partidos de esquerda.

A vida e obra de Freire estão inscritas no imaginário pedagógico do século XX, constituindo uma referência obrigatória para várias gerações de educadores. [...] As propostas por ele lançadas foram sendo apropriadas por grupos distintos, que as realocalizaram em vários contextos sociais e políticos. [...] A partir de uma concepção educativa própria, que cruza a teoria social, o compromisso moral e a participação política, Paulo Freire é, ele próprio, um patrimônio incontornável da reflexão pedagógica atual. A sua obra funciona com uma espécie de consciência crítica, que nos põe em guarda contra a despolitização do pensamento educativo e da reflexão pedagógica (Nóvoa, 1998, p. 167 – 187).

Freire (2021) propõe uma escola que atue em parceria com os alunos, oferecendo conhecimentos relevantes e significativos para sua formação integral. Em sua concepção, a prática educativa não deve se limitar à transmissão de conteúdos prontos, mas promover o diálogo e valorizar as perguntas como ponto de partida para a construção do saber. Nesse sentido, critica o modelo de educação bancária, caracterizado por um ensino que se limita a “depositar” informações nos estudantes, sem considerar suas experiências, vozes ou contextos. Como afirma: “A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica” (Freire, 2021, p. 214).

Sua proposta pedagógica, portanto, orienta-se por uma educação criativa, crítica e dialógica, na qual o conhecimento é construído coletivamente, mediado pelas experiências de mundo dos sujeitos envolvidos. Essa perspectiva exige uma reconfiguração do papel da escola, da docência e da própria concepção de aprendizagem.

Para aprofundar a compreensão dessa proposta, apresentarei a seguir as noções de curiosidade domesticada e curiosidade epistemológica, que revelam os diferentes modos de pensar e agir sobre o mundo, conforme as condições formativas proporcionadas pela escola. Como destaca Freire (2021, p. 243): “[...] uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também o pensar certo”.

## **5.2. Curiosidade domesticada/ingênua versus Curiosidade epistemológica**

A curiosidade é um impulso fundamental do ser humano, presente desde a infância e responsável pela exploração ativa do mundo ao redor. No entanto, conforme nos ensina Paulo Freire (1996), há diferentes formas de expressão da curiosidade, que variam conforme os contextos históricos, sociais e pedagógicos. Freire distingue, em sua obra, a curiosidade ingênua da curiosidade epistemológica, apontando que a primeira se manifesta como uma inquietação espontânea diante da realidade, enquanto a segunda representa um esforço crítico e sistemático

de compreensão dessa realidade.

Para compreender de maneira mais aprofundada a curiosidade epistemológica e sua manifestação no contexto educacional, propõe-se uma reflexão sobre a distinção entre a curiosidade ingênua e a curiosidade crítica. Tal diferenciação é fundamental, uma vez que a pesquisa que irei desenvolver busca investigar se a exploração dos ambientes educativos favorece o surgimento de uma curiosidade que vá além da mera descoberta, promovendo o questionamento, o pensamento reflexivo e a possibilidade de vislumbrar transformações sociais a partir da experiência educativa.

A curiosidade ingênua caracteriza-se por ser uma forma imediata e não sistematizada de querer saber. Está presente, por exemplo, na criança que pergunta “por que o céu é azul?” ou “por que não podemos voar?”, sem necessariamente buscar uma explicação racional ou investigar as causas profundas desses fenômenos. Embora essa curiosidade seja valiosa e fundadora do desejo de conhecer, ela ainda não se configura como uma atitude investigativa no sentido pleno. Como afirma Freire (2001), a curiosidade ingênua “precisa ser instigada, provocada e desafiada” para que se transforme em um movimento sistemático de busca, análise e síntese. Nessa perspectiva, o papel do educador é central: cabe a ele acolher a curiosidade ingênua como potência formativa e criar condições para que ela evolua em direção ao pensamento crítico, tornando-se epistemologicamente ativa.

Já a curiosidade epistemológica, segundo Freire (1996), consiste em um processo que ultrapassa a mera constatação da realidade e busca compreendê-la de forma crítica, contextualizada e relacional. É a curiosidade que interroga os fatos com profundidade, que desconfia das aparências e que recorre a instrumentos teóricos, metodológicos e éticos para construir conhecimento. Na prática educativa, essa forma de curiosidade se expressa quando o aluno não apenas pergunta “como?” ou “o que?”, mas principalmente “por que?” e “para quê?”. É uma curiosidade que se abre à dúvida, ao diálogo e à reflexão sistemática, comprometida com a transformação do sujeito e do mundo. Como destaca Ghedin (2012), a curiosidade epistemológica está vinculada a uma postura investigativa, reflexiva e política diante do saber, e se alimenta do inconformismo, da incerteza e do desejo de compreender para intervir.

Na Educação Infantil, a promoção da curiosidade epistemológica exige uma postura pedagógica sensível e provocadora, que não se contente em responder às perguntas das crianças com fórmulas prontas ou explicações apressadas. Pelo contrário, trata-se de ampliar as perguntas, de fomentar o espanto e de sustentar a investigação. Para isso, é preciso oferecer ambientes ricos em possibilidades, materiais acessíveis à exploração, tempos flexíveis e escuta

atenta por parte do educador (Formosinho, 2007; Barbosa, 2010). Quando a criança é incentivada a observar, levantar hipóteses, experimentar, comparar resultados e reelaborar suas ideias, ela se engaja em um processo genuinamente epistemológico, ainda que em níveis iniciais de sistematização. Essa postura exige do professor um olhar atento ao processo e não apenas aos produtos, reconhecendo a potência cognitiva das perguntas infantis e sua relação com a construção do conhecimento.

Portanto, a diferença entre curiosidade ingênua e epistemológica não deve ser pensada em termos de oposição ou hierarquia, mas como um movimento formativo contínuo que transita da espontaneidade para a sistematização, da percepção sensível para a análise crítica. Ao reconhecer esse percurso, o educador se posiciona como mediador de sentidos e não como transmissor de verdades. Ele se compromete com uma pedagogia da pergunta, como defendia Freire (1996), e não com uma pedagogia da resposta. Nesse sentido, a promoção da curiosidade epistemológica não é apenas um objetivo cognitivo, mas também um ato político e ético, pois implica reconhecer o sujeito como autor de sua aprendizagem, capaz de interrogar o mundo e de transformá-lo com base em saberes que se constroem na prática e na reflexão.

Paulo Freire preconiza uma educação problematizadora, capaz de oportunizar o desenvolvimento de uma compreensão crítica da realidade e, conseqüentemente, impulsionar os educandos a pensar e atuar no mundo de forma transformadora. Essa concepção contrapõe-se à educação bancária, que, segundo o autor, se caracteriza por um ensino que “vai enchendo” o educando de um falso saber, por meio de repetições insistentes e desprovidas de sentido. Como afirma: “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, 2022, p. 100).

Dessa forma, percebe-se dois modelos pedagógicos antagônicos: de um lado, a educação bancária, marcada pela passividade e pela reprodução; de outro, a educação problematizadora, centrada no diálogo, na reflexão e na ação. É nesta última que se inscreve a proposta defendida por Freire e, a partir dela, torna-se possível compreender a concepção de curiosidade epistemológica, entendida como uma postura investigativa, ativa e crítica diante do mundo, que alimenta a capacidade de questionar e, portanto, de promover transformações.

Para tanto, a perspectiva problematizadora, que incentiva o pensamento crítico do estudante e valoriza a diversidade de posicionamentos diante das situações propostas, se opõe à naturalização das condições sociais, defendendo a possibilidade de mudança e superação. Este conceito, supera a curiosidade ingênua, também chamada de curiosidade domesticada, que tem

como característica a conformidade das respostas imediatas ou verdades prontas, sem possibilidade de contestação para transformações por meio da ação humana. É com esse pensamento que irei planejar e atuar nos ambientes educativos, com o propósito de proporcionar aos alunos vivências que estimulem a curiosidade e que possibilitem diferentes caminhos e posicionamentos diante da exploração dos materiais.

Freire (2021, p. 83) afirma: “Com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto”. Essa crítica remete diretamente ao pensamento de Jean Piaget, que argumenta que o conhecimento não é algo que se aprende ou se memoriza passivamente, mas algo que se constrói e se conserva por meio da atividade mental. Segundo o autor: “Construídos, [os conhecimentos] integram-se às estruturas mentais dos sujeitos, conservam-se, transformam-se, para preencher sua função de pôr em ação – como função ‘operativa’ – as estruturas” (Piaget apud Castro, 1991, p. 30).

A curiosidade epistemológica, nesse sentido, permite ao aluno construir o conhecimento a partir da formulação de perguntas, da comparação de ideias, da escuta e da reflexão crítica, em um ambiente dialógico e horizontal, que respeita seus interesses e questionamentos, e que reconhece seu papel ativo na produção do saber.

A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências de mundo (Freire, 2021, p. 214).

Dessa forma, a curiosidade da criança revela-se como uma aliada fundamental no êxito do trabalho pedagógico, contribuindo para a construção de um currículo mais democrático — aquele que considera os interesses e as necessidades do grupo como elementos centrais para a formação de sujeitos mais conscientes e participativos na vida em sociedade. Dar voz aos educandos, escutá-los com atenção e comprometimento, orienta os educadores a construir, junto aos alunos, respostas para as inquietações que emergem de suas vivências, tanto dentro quanto fora da escola. Nesse sentido, opto por não definir previamente todas as etapas da pesquisa, pois pretendo, a partir das observações realizadas ao longo dos encontros, planejar ações que estejam alinhadas às curiosidades que surgirem entre os estudantes nas experiências vividas nos ambientes educativos.

Freire (2021, p. 121) adverte: “É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de ‘amaciá-la ou domesticá-la’”. Para o autor, a curiosidade domesticada conduz o estudante à memorização mecânica, sem promover

uma aprendizagem real e significativa. É necessário, portanto, mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade compromete sua capacidade de investigar, de problematizar e de refletir criticamente sobre a realidade.

Freire faz ainda um importante alerta sobre os efeitos da castração da curiosidade, que reprime, inibe e nega a experiência cotidiana de vida. Sufocando, assim, o potencial criador e transformador que reside na capacidade de perguntar.

As crianças começam a vida como seres curiosos. Elas fazem perguntas constantemente. Depois elas vão para a escola e as escolas começam a matar lentamente sua capacidade de ser curiosa. Um maravilhoso capítulo da vida da criança, iniciado na infância, é encerrado. Seu fim começa assim que ela pisa na sala de aula, especialmente se a criança é considerada “minoría” (Freire, 2021, p. 144).

A escola constitui-se como um espaço privilegiado para promover a conscientização e a transformação da sociedade por meio das interações, do diálogo e da construção coletiva do conhecimento, em uma perspectiva engajada, crítica e reflexiva. No entanto, segundo Freire (2021), o desafio que enfrentamos está em compreender como aliar a curiosidade ao processo de aprendizagem. Se os alunos são reprimidos em suas expressões e se a escola nega sua cultura, suas vivências e sua realidade social, não haverá espaço para o diálogo verdadeiro, nem para uma escuta sensível às suas curiosidades e inquietações.

Nesse sentido, o autor ressalta: “Quanto mais me torno capaz de me afirmar como sujeito que pode conhecer, tanto melhor desempenho minha aptidão para fazê-lo” (Freire, 2021, p. 21). Essa afirmação revela a responsabilidade ética e pedagógica do educador em validar a competência dos alunos e, com amorosidade, promover situações em que o conhecimento seja construído por meio do debate, da escuta ativa e da reflexão crítica — caminhos que conduzem à consciência política e à ação transformadora frente às contradições sociais. Como também afirma Freire (2021, p. 109): “É estimular a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar”.

Freire (2021) insiste que a curiosidade é uma aliada essencial do processo pedagógico, pois é ela que move, inquieta, instiga e mergulha o sujeito na busca pelo saber. A valorização da curiosidade compõe, assim, o que ele chama de clima pedagógico democrático, no qual os questionamentos dos estudantes são respeitados e incentivados, promovendo a participação ativa, engajada e significativa. Como o autor pontua: “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (Freire, 2021, p. 85).

Diante disso, entendo que os espaços de aprendizagem organizados intencionalmente pelo professor e livremente explorados pelos alunos constituem uma estratégia pedagógica potente

para o despertar do senso crítico. Esses espaços favorecem ações que partem da autonomia das crianças, promovendo experiências nas quais elas têm liberdade para criar, investigar, dialogar e exercer sua voz ativa na construção do conhecimento.

“O educador que [...] *castra* a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se” (Freire, 2021, p. 56).

### **5.3. Os percalços que inibem a curiosidade epistemológica**

Freire (2021) expressa profunda preocupação com a realidade vivida por muitas crianças no cotidiano escolar, contexto em que frequentemente suas vozes são silenciadas, suas experiências de vida ignoradas, e suas linguagens e culturas deslegitimadas. Diante dessa constatação, o autor enfatiza que propiciar a curiosidade dos educandos é um instrumento fundamental para o processo de aprendizagem e para a constituição do sujeito crítico e transformador. É com essa perspectiva que me proponho a investigar a potencialidade dos ambientes educativos em despertar a curiosidade epistemológica nos estudantes. Acredito que essa prática possui grande força para fomentar o protagonismo infantil, ao mesmo tempo em que promove a liberdade de escolha e abre espaço para múltiplas possibilidades e questionamentos.

Para Freire (2021, p. 122), “Mudar a cara da escola, torná-la mais democrática, menos elitista, menos autoritária, cada vez mais competente é o empenho difícil, custoso, mas gratificante em que nos encontramos”. Especialmente em uma sociedade marcada por estruturas autoritárias, torna-se urgente cultivar uma prática pedagógica pautada pela liberdade crítica, que incentive os estudantes a reivindicar seus direitos, a refletir sobre seu papel na coletividade e a negar tanto o autoritarismo quanto a licenciosidade, esta última, compreendida como uma deturpação da liberdade genuína.

O autor reforça que tornar a escola um espaço de democratização, inclusive em sua relação com a sociedade, tem como consequência direta o aumento da busca por esse ambiente: uma escola que ensina com competência, que promove a alegria de aprender, que valoriza a imaginação criadora e oferece liberdade para aventurar-se e criar, favorece a permanência dos educandos e fortalece sua relação com o conhecimento. Como afirma Freire, trata-se de uma escola que não apenas acolhe, mas transforma. A citação que se segue complementarará esse argumento:

Sonhamos com uma escola pública capaz, que se vá construindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que pratique uma pedagogia da

pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo (Freire, 2021, p. 242).

Além disso, Freire (2021) defende a escola como espaço de formação do sujeito social, e não apenas como um lugar de transmissão de conteúdos fragmentados. Em sua perspectiva, a escola deve promover uma educação popular crítica, comprometida com a emancipação dos educandos e com a transformação da realidade. Para isso, é necessário adotar uma pedagogia do conflito, entendida não como confronto destrutivo, mas como oportunidade para o crescimento, o exercício da contestação, o respeito mútuo e a construção de novos sentidos. Como o autor afirma: “Uma pedagogia autoritária, ou um regime político autoritário, não permite a liberdade necessária à criatividade, e é preciso criatividade para se aprender” (Freire, 2003, p. 31).

Nesse sentido, os alunos devem ir à escola para participar ativamente e coletivamente da construção do saber, e não para serem submetidos a ameaças, repreensões ou punições que silenciam suas vozes e reforçam a ideia equivocada de que apenas a elite é competente para aprender. É preciso romper com essa lógica hierárquica e excludente.

Freire (2021, p. 102) é incisivo ao afirmar que “a escola democrática que precisamos não é aquela em que só o professor ensina, em que só o aluno aprende e o diretor é o mandante todopoderoso”. Ao contrário disso, a escola democrática deve estar aberta à realidade contextual dos seus alunos, disposta a aprender com suas experiências, compreendendo as relações que mantêm com seu contexto concreto. O autor reforça: “Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico” (Freire, 2021, p. 87).

Ouvir o educando, conhecer seus interesses, necessidades e o contexto em que está inserido é fundamental para que o educador reflita sobre estratégias de acolhimento, organização dos espaços e planejamento curricular. Quando o aluno é colocado em evidência, com suas subjetividades respeitadas, torna-se possível desenvolver uma prática que valorize suas potencialidades de forma ativa, situada e significativa. Como afirma Freire (1993, p. 100): “As educadoras precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo.”

Ao estabelecer essa aproximação entre educador e educando, cria-se um ambiente de respeito e acolhimento das subjetividades, a partir das dúvidas, inquietações, preferências e perguntas que emergem da experiência concreta das crianças. Esse espaço de escuta e

reconhecimento possibilita que a aprendizagem seja uma prática de liberdade, profundamente ligada à dignidade humana, ao saber crítico e à potência transformadora da educação.

#### **5.4. A educação libertadora a favor da curiosidade epistemológica**

Freire (2021) defende a construção de um clima pedagógico democrático, no qual os alunos tenham liberdade de fala, de escolha e de pensamento, o que favorece o exercício da curiosidade epistemológica. Para isso, é preciso que os educandos se sintam à vontade para movimentar seu pensamento, reconhecer-se como sujeitos capazes e permitir-se perguntar, investigar e atuar no mundo. A educação, nessa perspectiva, deixa de ser uma prática de imposição e passa a ser um ato de emancipação. Como afirma o autor: “A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes” (Freire, 2003, p. 46).

Entendo que para Freire, a proposta de uma educação libertadora exige o reconhecimento do educando como sujeito ativo, com saberes próprios, histórias singulares e formas legítimas de expressão. Freire (1991) evidencia a importância de respeitar as subjetividades das crianças e compreender o seu papel protagonista nas múltiplas dimensões da vida escolar, o que inevitavelmente se reflete na didática praticada pelo educador. O autor adverte que, muitas vezes, trabalha-se contra as crianças e contra suas possibilidades de aprender e acreditar em si mesmas, minando sua confiança e cerceando sua potência criadora.

É nesse sentido que Freire alerta para a necessidade de as escolas considerarem as experiências cotidianas dos alunos, suas linguagens, suas culturas e seus modos próprios de significar o mundo. Oportunizar que reafirmem suas palavras, seus gestos, seus sentidos e percepções é fundamental para a construção de uma prática educativa realmente libertadora.

A seguir, uma citação de Freire pode ser mobilizada para sustentar e aprofundar essa reflexão:

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (Freire, 2021, p. 83).

O autor aponta que o professor autoritário afoga a liberdade do educando, reduzindo significativamente as possibilidades de despertar sua curiosidade, sua inquietação e sua capacidade crítica. A dialogicidade, nesse contexto, apresenta-se como uma aliada no reconhecimento das diferenças e na compreensão da condição humana como inacabada. Para

que isso se efetive, é essencial que o professor promova o diálogo no cotidiano escolar e favoreça a emergência da curiosidade epistemológica por meio da escuta, da discussão coletiva, da autonomia e da liberdade de expressão. Como adverte Freire: “O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem [...] transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência” (Freire, 2021, p. 59).

Tais reflexões remetem diretamente à contribuição dos ambientes educativos no processo de formação ativa e crítica dos estudantes. Esses espaços, organizados intencionalmente, promovem a construção do conhecimento a partir do meio — ou seja, das relações interpessoais, da investigação, da experimentação, do estímulo à criação e de outras experiências significativas que valorizam a ação do sujeito. É nesse movimento que os ambientes se tornam, também, espaços de escuta, autoria e participação.

Durante o período em que Paulo Freire atuou como Secretário da Educação do Município de São Paulo, uma de suas preocupações mais recorrentes foi justamente a precariedade dos ambientes educativos e a falta de cuidado com os ambientes escolares — o que, para ele, revelava a ausência de compromisso com a dignidade e a formação integral dos educandos.

[...] o espaço, a arquitetura, os materiais. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço, disse Paulo Freire (1997) quando, como secretário da educação do Estado de São Paulo, visitou escolas da rede escolar e constatou o desprezo a que estavam voltados os ambientes educativos” (Formosinho, 2007, p. 22).

Com isso, torna-se perceptível a preocupação de Paulo Freire com a influência dos espaços no processo de aprendizagem, bem como sua crença no potencial formativo da materialidade escolar, ao reconhecer a pedagogicidade do espaço como dimensão fundamental do ato educativo. Para o autor, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para que o educando construa, transforme e amplie sua compreensão de mundo. Freire (2021) ressalta o inacabamento do ser humano e, a partir disso, recusa qualquer forma de ensino fragmentado e mecânico, que condicione o sujeito e o reduza à repetição. Como afirma: “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado” (Freire, 2021, p. 52).

Nessa perspectiva, compreendo que os ambientes educativos favorecem a liberdade da criança de ir além do que lhe é condicionado, pois abrem caminhos múltiplos, que respeitam seus tempos, seus pensamentos e suas ações, que muitas vezes nos surpreendem pela potência expressiva e investigativa que carregam. Ao mencionar o princípio da liberdade, remeto-me ao pensamento de Jean Piaget, que compreendia a liberdade nos métodos escolares como uma

oportunidade para a “exploração do mundo”, de forma espontânea, guiada pelas necessidades internas da criança. Como afirma Castro (1991, p. 40), ao comentar Piaget: “[...] a liberdade nos métodos escolares é entendida como aquela que permite a ‘exploração do mundo’, espontânea, guiada pelas necessidades das crianças”.

Piaget defende a atividade livre e as experiências em grupo como formas privilegiadas de sociabilidade e cooperação. No entanto, também destaca que essa liberdade tem um limite ético, orientado pela convivência coletiva: “Deve-se respeitar na criança toda a atividade que serve a seu crescimento físico e mental, mas a liberdade de cada uma só chega até o ponto em que limita a dos outros” (Piaget apud Castro, 1991, p. 41). Essa concepção encontra ressonância em Freire (2021), que também adverte que a curiosidade, embora necessária e desejável, está sujeita a limites éticos: “Minha curiosidade não tem o direito de invadir e expor a privacidade do outro”.

Como educadora, reconheço a importância de um olhar cuidadoso, atento e humanizado para cada criança — um olhar que considera suas especificidades, sua história, seu contexto social e suas subjetividades. Essa escuta atenta permite compreender os desafios que podem emergir no cotidiano escolar, especialmente ao lidar com estudantes agressivos, desmotivados ou descrentes de um futuro possível. Nesse cenário, vejo a curiosidade epistemológica como uma ferramenta potente de ampliação do pensamento: ela expande horizontes, estimula o desejo de conhecer, permite ao sujeito ir além das limitações impostas pela curiosidade domesticada. Como afirma Freire (2021, p. 84): “O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente ‘perseguidora’ do seu objeto”.

A curiosidade epistemológica, assim compreendida, não se limita ao saber pelo saber, mas impulsiona o sujeito a interpretar, intervir e transformar o mundo — e é nessa ação que o conhecimento se torna libertador.

## 6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA METODOLOGIA

Este trabalho se configura como uma pesquisa qualitativa que adota como base metodológica a observação participante, guiada pelos princípios da pesquisa etnográfica. O objetivo foi construir um processo rigoroso de coleta de dados por meio de observações, diálogos e registros sistemáticos realizados ao longo das interações. Para fundamentar o percurso metodológico, foram consultadas as contribuições de Ludke e André, reconhecidas referências na área de pesquisa qualitativa em educação, que afirmam: “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (Ludke e André, 2022, p.12).

Sob essa perspectiva, esta investigação se propôs a observar as ações das crianças diante de diversas possibilidades, permitindo ao pesquisador adquirir um conhecimento científico fundamentado em um olhar crítico e reflexivo, obtendo um olhar direto com os participantes. Conforme destacam Ludke e André (2022), o processo tem maior relevância que o produto; assim, ao analisar o problema, torna-se essencial compreender como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações do cotidiano escolar. Para isso, é desejável que os estudantes tenham liberdade para interagir com seus pares e explorar os materiais com autonomia e criatividade.

Os ambientes educativos foram organizados em uma sala da escola, com ferramentas que possibilitara múltiplas formas de exploração, sem prescrições sobre como utilizá-las “O pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano” (Ludke e André, 2022, p. 17). No entanto, quando necessário, a pesquisadora entrevistou para compreender melhor o pensamento e as ações das crianças, sobretudo quando houver indícios de curiosidade epistemológica na prática.

Com o propósito de proporcionar vivências que respeitassem as subjetividades infantis e atendessem às suas necessidades, a organização dos espaços foi revista semanalmente com base nas observações realizadas. Isso permitiu a construção de novos saberes de forma intencional e significativa. Essa prática reforçou a relevância da escuta e da observação para um planejamento que considere genuinamente os interesses dos estudantes.

A escuta, tal como a observação, devem ser um processo contínuo no cotidiano educativo, um processo de procura do conhecimento sobre as crianças (aprendentes), seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida, realizado no contexto da comunidade educacional, que procura uma ética da reciprocidade (Formosinho, 2007, p. 28).

Segundo Formosinho (2007), destaca-se a importância do profissional reflexivo, aquele que atua de forma consciente antes, durante e depois da ação pedagógica. Assim, torna-se inevitável a presença crítica do professor em todas as etapas do processo educativo, tanto no planejamento quanto na avaliação de sua prática. Essa postura permite que o educador esteja sempre disposto a “recalcular a rota”, revendo escolhas, ajustando estratégias e reposicionando-se diante das necessidades reais das crianças.

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida sob a perspectiva das pedagogias participativas, compreendidas como abordagens que reconhecem a criança como sujeito ativo, capaz de construir conhecimento a partir de múltiplas linguagens, experiências e relações. Nessa perspectiva, a aprendizagem não é um produto pré-determinado, mas um processo em constante construção, no qual a criança é autora de seu próprio percurso investigativo, com mediação atenta e respeitosa do educador.

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).

Os ambientes educativos foram organizados de modo a evidenciar a participação ativa dos sujeitos durante o processo investigativo, promovendo a integração entre teoria e prática. Nesse contexto, retomou-se a concepção freiriana de ensino, segundo a qual “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2021, p. 47). Tal reflexão se opõe à lógica da pedagogia da transmissão e reforça a necessidade de práticas que reconheçam o estudante como protagonista no processo de aprendizagem.

A proposta desta pesquisa buscou compreender de que maneira a organização intencional dos espaços, inspirada na pedagogia freinetiana, pode favorecer a construção do conhecimento a partir da curiosidade epistemológica, do diálogo e da vivência concreta das crianças.

### **6.1. Contexto da pesquisa**

A pesquisa foi realizada com 8 crianças de 5 anos (última série da Educação Infantil) em uma escola particular que atende desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, na cidade de Santos (SP). O período de aplicação da pesquisa ocorreu entre setembro e novembro de 2024.

A participação na pesquisa ofereceu riscos mínimos, sendo possível observar, nas

crianças, algum cansaço ou desinteresse durante a participação nos espaços de formação ao explorar os materiais de forma autônoma. Dessa forma, caso isso ocorresse, foi garantido à criança o direito de desistir das atividades propostas a qualquer momento, sem que isso interferisse em seu processo escolar, e não houve nenhum custo ou prejuízo associado à desistência da pesquisa.

O projeto de pesquisa foi realizado após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS).

Houve também autorização do responsável pela instituição de ensino para que a pesquisa fosse realizada na escola.

Os responsáveis pelas crianças participantes foram devidamente esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa e os procedimentos realizados com seus filhos. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em duas vias. Também foram explicados às crianças participantes os objetivos da pesquisa e as atividades realizadas com elas. Todas assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Foi preservado o sigilo sobre a identidade dos participantes e sobre os dados coletados individualmente.

## 6.2. Sujeitos da pesquisa

O Quadro 3 apresenta a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa, organizados em dois grupos denominados "Céu" e "Mar". Os nomes utilizados foram escolhidos pelas próprias crianças para garantir o sigilo de suas identidades. Foram oito participantes com idades entre cinco e seis anos, distribuídos de forma equilibrada entre os gêneros feminino e masculino.

**Quadro 3** – Caracterização dos participantes da pesquisa

<b>Grupo</b>	<b>Nome Escolhido</b>	<b>Idade</b>	<b>Gênero</b>
<b>CÉU</b>	ARCO-ÍRIS	6 anos	Feminino
	NUVEM	5 anos	Feminino
	PLANETA	5 anos	Masculino
	SOL	5 anos	Feminino
<b>MAR</b>	ESTRELA DO MAR	5 anos	Feminino

	GOLFINHO	5 anos	Masculino
	TUBARÃO	6 anos	Feminino
	BALEIA	6 anos	Masculino

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

### 6.3. O processo de escolha dos ambientes educativos

A seleção dos ambientes utilizados nesta pesquisa não se deu de forma aleatória, mas foi orientada por critérios teóricos, éticos e metodológicos que visam à promoção da autonomia, da expressão simbólica e da curiosidade epistemológica das crianças. Inspirados na pedagogia de Freinet e articulados com os fundamentos da educação dialógica de Paulo Freire, os ambientes foram pensados como ambientes ricos em possibilidades, que respeitam os tempos infantis, valorizam a diversidade das linguagens e promovem a construção coletiva de sentido. Cada proposta foi estruturada a partir de uma intencionalidade pedagógica clara, buscando provocar nas crianças a vontade de investigar, experimentar, comunicar e interagir com os pares e com o mundo ao redor (Freire, 1996; Formosinho, 2007).

O ambiente do Correio foi escolhido por representar uma prática social significativa e dotada de sentido comunicativo real. Ao escrever uma carta, um bilhete ou uma mensagem, a criança é convidada a escrever não por obrigação ou treino mecânico, mas para comunicar-se com alguém, exercer sua autoria e organizar o pensamento em função de uma intenção comunicativa concreta. Diferentemente de propostas que limitam o uso da linguagem escrita a gêneros previamente definidos ou a interlocutores fixos, o correio pedagógico permite liberdade de escolha quanto ao conteúdo, ao destinatário e à forma textual, respeitando as hipóteses de escrita e o desejo de expressão do sujeito (Teberosky e Ferreiro, 1999). Tal proposta favorece o protagonismo infantil e reforça o princípio freiriano de que a linguagem é sempre situada, dialógica e portadora de sentidos que nascem da vivência concreta dos sujeitos (Freire, 1996).

O ambiente da Construção foi organizado com o objetivo de oferecer um espaço aberto à criação, à experimentação e ao trabalho coletivo. Nesse ambiente, as crianças não encontram modelos prontos nem soluções determinadas: elas são convidadas a explorar materiais diversos — blocos, peças, caixas, estruturas — e a tomar decisões sobre o que e como construir. Trata-se de uma prática que se opõe à lógica do certo e do errado, estimulando a elaboração de hipóteses, a testagem de possibilidades e a resolução de problemas em grupo. A construção, nesse sentido, assume um caráter epistemológico, pois envolve a articulação entre pensamento,

ação e linguagem, mediada pela cooperação e pela negociação de sentidos (Kamii, 1991; Vygotsky, 2000). A vivência coletiva desse ambiente permite ainda o desenvolvimento de atitudes éticas como a escuta, o respeito, a partilha e o cuidado com o outro.

Já o ambiente dos Jogos com Números e Quantidades foi selecionado por articular dimensões lúdicas, cognitivas e sociais da aprendizagem matemática. Os jogos propostos exigem que as crianças atuem em dupla ou em grupo, o que favorece o exercício da empatia, da espera, da escuta e do respeito às regras coletivamente construídas. Do ponto de vista conceitual, os jogos possibilitam a vivência concreta de noções como contagem, correspondência, comparação e operações básicas, sempre mediadas por situações de troca e argumentação. Essa proposta rompe com a abordagem tradicional da matemática como disciplina abstrata e descontextualizada, promovendo uma experiência significativa em que o pensamento lógico é ativado por meio do brincar e da interação (Lorenzato, 2006). Como defende Freire (1996), o conhecimento matemático, assim como qualquer outro, precisa ser inserido em práticas sociais que façam sentido para o educando e que respeitem seu tempo de compreensão.

O ambiente do Desenho foi escolhido por representar uma forma privilegiada de expressão simbólica na infância. O desenho, como linguagem visual, permite à criança representar suas emoções, suas descobertas, seus desejos e suas hipóteses sobre o mundo. Muito mais do que uma atividade estética ou motora, o desenho é um modo de pensar e de comunicar, que requer escuta sensível e valorização por parte do educador (Vecchi, 2013). O ambiente foi organizado com materiais diversos e estímulos visuais abertos, possibilitando a livre criação e evitando a reprodução de modelos prontos. Essa abordagem se fundamenta na ideia de que a arte é um direito na infância e deve ser vivida como experiência, como forma de conhecimento e como exercício da liberdade (Barbosa, 2010). Em consonância com Freire (2001), entende-se que educar é permitir que o sujeito se reconheça como produtor de cultura, de beleza e de sentidos, e o desenho cumpre esse papel de forma profundamente humanizadora.

Finalmente, a organização geral dos ambientes levou em conta o compromisso de garantir às crianças espaços em que pudessem viver experiências que articulassem pensamento e sensibilidade, linguagem e corporeidade, indivíduo e grupo. Ao selecionar propostas que envolvem diferentes formas de expressão — escrita, construção, raciocínio lógico e linguagem visual —, buscou-se contemplar a pluralidade das infâncias e oferecer contextos educativos que favorecessem a curiosidade epistemológica, a autoria e a pesquisa. Em cada ambiente, esteve presente a intencionalidade de provocar o diálogo, a escuta e a cooperação, elementos centrais

tanto na pedagogia de Freinet quanto na de Freire. Como afirma Formosinho (2007), o espaço educativo deve ser entendido como ambiente provocador, que convida à ação, à reflexão e à reinvenção do mundo.

## 7. CONSTRUÇÃO DOS DADOS

O quadro a seguir apresenta a proposta e a dinâmica do primeiro encontro da pesquisa, realizado com os dois grupos de crianças participantes, nomeados "Céu" e "Mar". Cada grupo, composto por quatro alunos, participou das atividades por um período de uma hora. Os ambientes organizados para esse momento foram: Correio, Construção, Desenho e Trilha, cada um com materiais específicos e intencionalidades pedagógicas distintas.

**Quadro 4** – Proposta e dinâmica do 1º encontro

<b>Data</b>	13/09/2024
<b>Número de participantes</b>	8 (sendo 4 do grupo MAR e 4 do grupo CÉU)
<b>Tempo de duração</b>	1 hora para cada grupo
<b>Organização dos ambientes</b>	<b>Intencionalidade</b>
<p><b>CORREIO</b>  <b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caixinhas com nomes das crianças do grupo.</li> <li>• Canetas esferográficas e lápis de escrever.</li> <li>• Folhas pautadas com espaço para desenho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressar ideias, desejos e sentimentos por meio da linguagem escrita;</li> <li>• Usar a escrita espontânea em situações com função social significativa;</li> <li>• Levantar hipóteses em relação a linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio da escrita espontânea;</li> <li>• Fazer a leitura dos nomes dos colegas.</li> </ul>

**Figura 1:** Espaço “Correio”



**Fonte:** Acervo da autora (2024).

<p><b>CONSTRUÇÃO</b></p> <p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Peças em madeira com diferentes cores e formatos.</li> <li>• Mesinha redonda em madeira.</li> <li>• Esteira de palha.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades;</li> <li>• Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças;</li> <li>• Criar diversas possibilidades ao usar a imaginação.</li> </ul>
---	--

**Figura 2:** Espaço “Construção”



**Fonte:** Acervo da autora (2024).

<p><b>DESENHO</b></p> <p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A4 colorida e reciclável.</li> <li>• A3 colorida com imagens coladas na folha.</li> <li>• Giz de cera, canetinha e lápis de cor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressar-se livremente por meio do desenho;</li> <li>• Comunicar os pensamentos e emoções por meio do desenho;</li> <li>• Criar infinitas possibilidades.</li> </ul>
---	--

**Figura 3:** Espaço “Desenho”



**Fonte:** Acervo da autora (2024).

<p><b>TRILHA</b></p> <p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tabuleiro com 35 casas.</li> <li>• Bichos para percorrer a trilha.</li> <li>• Dois dados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar números às suas respectivas quantidades;</li> <li>• Respeitar a vez ao jogar;</li> <li>• Fazer soma dos pontos dos dados.</li> </ul>
<p><b>Figura 4:</b> Espaço “Trilha”</p>  <p><b>Fonte:</b> Acervo da autora (2024).</p>	

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

Os nomes dos grupos Céu e Mar foram escolhidos por mim, em razão da conexão profunda que tenho com a natureza e da espiritualidade que me atravessa sempre que contemplo as infinitas belezas criadas por Deus. Além desse aspecto pessoal, reconheço o quanto os elementos da natureza despertam nas crianças uma curiosidade genuína e constante, levando-as a fazer descobertas singulares. Com base nisso, propus às crianças a escolha de nomes representativos: sugeri a um dos grupos que pensasse em elementos presentes no céu para se nomearem na pesquisa, e ao outro grupo, que escolhessem nomes relacionados ao mar. Cada criança selecionou, individualmente, um nome fictício pelo qual seria referida nesta investigação. Os nomes escolhidos pelo grupo Céu foram: Arco-íris, Sol, Nuvem e Planeta; já o grupo Mar escolheu: Golfinho, Estrela do Mar, Tubarão e Baleia.

No primeiro momento da pesquisa, com cada grupo reunido separadamente, realizei uma roda de conversa no ambiente em que os ambientes estavam previamente organizados. Nessa ocasião, perguntei se gostariam de participar explorando os materiais dispostos nos espaços. Em ambos os grupos, os participantes responderam de forma positiva, demonstrando entusiasmo com a proposta. A partir disso, encaminhei-os aos respectivos ambientes, explicando brevemente como poderiam explorá-los.

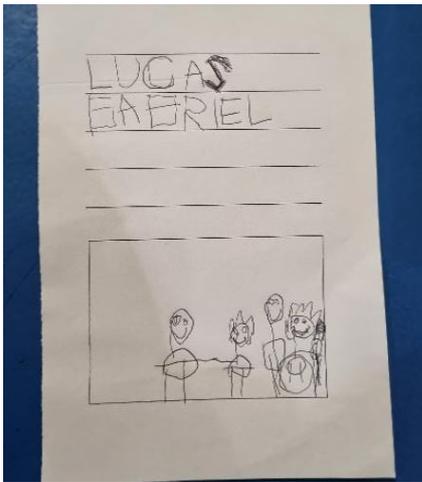
NO ambiente de construção, composto por peças de madeira, indiquei que poderiam realizar construções livremente, de acordo com seus desejos. NO ambiente de desenho, apresentei os materiais disponíveis e expliquei que poderiam escolher os suportes de sua preferência, entre folhas lisas e outras ilustradas, que poderiam ser utilizadas como cenário, base para histórias ou conforme o interesse de cada um. NO ambiente da trilha, esclareci as regras do jogo, respondendo às dúvidas que surgiram durante a explicação. Por fim, NO ambiente do correio, orientei as crianças quanto à funcionalidade das pequenas gavetas identificadas com os nomes fictícios: cada participante poderia produzir correspondências e depositá-las nas caixinhas destinadas aos colegas.

### **7.1. 1º dia de observação participante – grupo CÉU**

Ao observar a sala com os ambientes organizados, Nuvem prontamente exclamou: “Eu amo contextos! Mas a minha mãe não deixa eu fazer contextos em casa!”. A criança se referia aos ambientes como “contextos”, nomenclatura adotada pela escola para nomear os espaços organizados com materiais diversificados, voltados à exploração e criação. A fala evidencia o vínculo afetivo de Nuvem com essa forma de organização pedagógica e sua frustração por não poder reproduzi-la em casa. Sol, por sua vez, demonstrou empolgação ao avistar O ambiente de desenho, dizendo: “Eba! Eu amo desenho!”. No entanto, foi ao apresentar O ambiente do correio que a euforia coletiva tomou conta do grupo: todas as crianças, em coro, começaram a entoar animadamente: “Cartinha, cartinha, cartinha!”. Acredito que esse entusiasmo tenha sido motivado pelas caixinhas individuais destinadas ao envio de correspondências aos colegas, recurso pouco comum no cotidiano das crianças e, portanto, instigador de curiosidade e fantasia.

Logo após o convite à exploração, o grupo se dirigiu espontaneamente ao ambiente do correio. Imediatamente, começaram a manusear os papéis e canetas para iniciar suas produções. Planeta perguntou: “Alguém pode me ajudar a achar o nome da Heloísa?”, ao procurar a caixinha correspondente à colega, sendo prontamente auxiliado por Arco-íris. Nos primeiros registros, observou-se que as crianças demonstraram interesse em escrever cartinhas para colegas com os quais possuem maior proximidade afetiva, ainda que esses não estivessem presentes no momento da atividade. A produção escrita foi inspirada pelo modelo dos pares: todas as crianças desenharam a si mesmas junto ao destinatário, acompanhando esse desenho com os nomes do remetente e do destinatário no espaço das linhas pautadas. Em meio ao processo, Sol verbalizou: “É melhor escrever o nosso nome para saber que foi a gente que deu”, o que me fez refletir sobre a possibilidade de incluir, nos papéis, os termos “DE” e “PARA”,

como apoio à construção textual.



**Figura 5.**

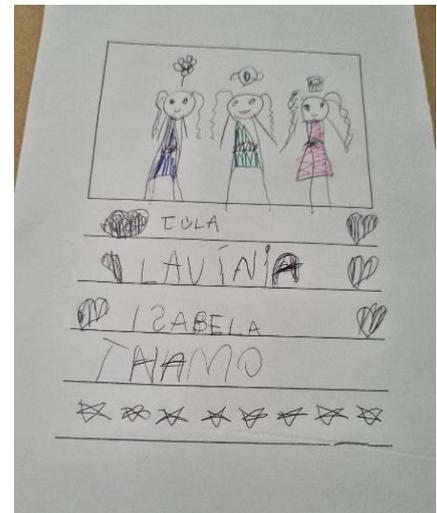
Fonte: Acervo da autora (2024)

Durante o registro dos nomes, Planeta e Sol utilizaram as palavras escritas nas caixinhas como modelo para a cópia (ver Figura 5). Nuvem, ao desejar escrever o nome da colega Heloísa, solicitou: “Gente, eu quero escrever o nome da Heloísa”, e foi ajudada por Sol, que observou a caixinha e passou a soletrar as letras do nome, promovendo um momento de aprendizagem colaborativa.

Após finalizarem a primeira correspondência, Planeta deslocou-se para O ambiente de construção, enquanto Nuvem, Arco-íris e Sol permaneceram nO ambiente do correio, produzindo novas cartinhas para outros colegas.

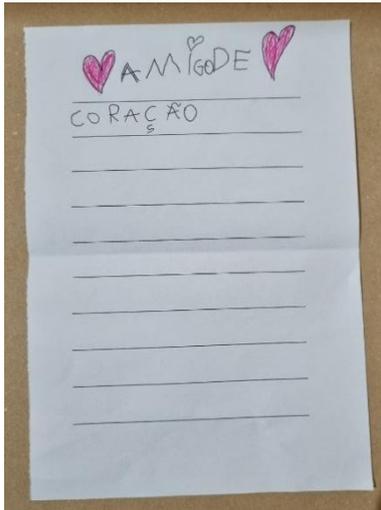
Durante esse momento, Nuvem expressou satisfação com entusiasmo: “Professora, tá muito legal aqui!”. Ao perguntar-lhe o motivo, respondeu: “Tem até cartinha aqui!”. Apesar de envolvido nO ambiente de construção, Planeta demonstrou certo desconforto por estar sozinho e perguntou: “Alguém pode me ajudar aqui?”. Apenas Sol respondeu: “Depois eu vou!”, evidenciando a autonomia nas escolhas, mas também a necessidade de interação como parte essencial da experiência lúdica.

Nas segundas correspondências, novas ideias começaram a emergir. Além de escreverem apenas os nomes dos remetentes e destinatários, Nuvem, Arco-íris e Sol passaram a incluir a frase “Eu te amo” nas cartinhas (ver Figura 6). Ao perceber esse movimento, perguntei: “Alguém precisa de ajuda?”, ao que todas responderam negativamente. As três crianças estavam escrevendo a frase de formas diferentes e, diante disso, questionei: “Percebi que estão escrevendo ‘eu te amo’, mas vi que estão escrevendo de jeitos diferentes. Vocês querem conversar sobre isso?”. Imediatamente, passaram a comparar suas escritas e, juntas, chegaram à conclusão de que, para escrever “TE”, seria necessário utilizar as letras T e E, e não TH, como havia sido registrado por uma delas, influenciada pelo nome do colega Thiago.



**Figura 6.**

Fonte: Acervo da autora (2024)



**Figura 7.**

Fonte: Acervo da autora (2024)

Enquanto isso, Planeta, ainda incomodado por estar sozinho nO ambiente de construção, retornou aO ambiente do correio. Nuvem, já envolvida na produção de sua terceira correspondência, perguntou: “Professora, como se escreve ‘melhores amigas’?”. Antes que eu respondesse, Planeta interferiu: “Eu sei! ME é igual melancia!”. Nuvem então pediu que eu escrevesse a palavra melancia para ajudá-la. No entanto, mudou de ideia e decidiu escrever “Amigas do coração” (ver Figura 7), concluindo sua produção com base nos conhecimentos que já possuía, pois percebeu que as colegas se dirigiam aO ambiente da trilha e quis acompanhá-las.

Em seguida, todos iniciaram a exploração dO ambiente da trilha. Escolheram, de forma autônoma e harmoniosa, os animais que utilizariam para percorrer o tabuleiro e a ordem de jogadas. Para somar os números dos dados e definir a quantidade de casas a avançar, utilizaram majoritariamente a contagem das bolinhas, como já é comum em seus repertórios lúdicos. Apenas Sol levantou uma hipótese diferente durante a partida: “Já sei, deu 7, porque 6 mais 1 é 7”. Ao que Arco-íris respondeu: “Não, é 8”. Para confirmarem, optaram por contar novamente as bolinhas dos dados, reafirmando o procedimento habitual de verificação coletiva.

Em determinado momento, o marcador de Nuvem caiu em uma casa com a instrução “Avance 2 casas”. As crianças me perguntaram o que estava escrito e, em vez de responder, devolvi a pergunta: “O que vocês acham que está escrito?”. Sol, observando com atenção, refletiu: “Começa com a letra A e tem o número 2, então deve ser para andar duas casas”. Outra reflexão foi expressa por Arco-íris ao perceber que apenas uma casa separava Sol da vitória. Disse: “Ela vai ganhar, porque se um dado cair no 1 e o outro também no 1, vai andar duas casas e vai ganhar”.

Durante toda a partida, essas foram as principais discussões observadas no grupo. Apesar da fluidez da brincadeira e da participação ativa, percebi que o jogo não gerou desafios cognitivos significativos. Para o segundo dia da pesquisa, pretendo trazer uma proposta que promova maiores reflexões e explorações no campo numérico, ampliando as possibilidades de investigação e aprendizagem.

Após deixarem o jogo da trilha, Nuvem, Arco-íris e Sol se dirigiram aO ambiente de construção, enquanto Planeta escolheu O ambiente de desenho. Sol, com entusiasmo e intenção colaborativa, propôs: “Vamos fazer uma casa com peças brancas? A gente precisa de dois

retângulos do mesmo tamanho”, sugerindo o uso das peças na vertical. Após a montagem das paredes da casa, Arco-íris indagou: “Será que o meu pé cabe dentro?”, comparando o tamanho da construção com o do próprio corpo. Ao testar, constatou que sim, reforçando o caráter exploratório e experiencial da brincadeira. Na sequência, o grupo decidiu construir o telhado da casa e testou diferentes tamanhos de peças, chegando à conclusão de que a peça maior era mais eficiente para sustentar a estrutura.

Com a casa finalizada, Arco-íris voltou-se para um novo desafio criativo: utilizando os animais do ambiente da trilha, passou a construir uma gangorra com as peças de madeira. A cada tentativa, ajustava os elementos buscando criar um dispositivo que possibilitasse o movimento. A experimentação foi se tornando cada vez mais elaborada, até que expressou satisfação com o resultado alcançado (ver Figura 8).



**Figura 8.**

Fonte: Acervo da autora (2024)



**Figura 9.**

Fonte: Acervo da autora (2024)

Enquanto isso, Planeta desenvolvia um desenho com interferência de imagem, utilizando uma figura de rato colada sobre a folha. Desenhou a terra com raízes e afirmou: “Elas brigam por espaço!”. Em seguida, iniciou a representação de um rio sob a superfície terrestre (ver Figura 9). Ao observar seu traço, questionei: “Tem rio embaixo da terra?”. Planeta respondeu com convicção: “Tem sim, se chama aquífero!”. A escuta atenta de

Nuvem provocou uma reação curiosa: “Eu nunca vi isso... acho que só tem água em alguns lugares!”, demonstrando interesse e surpresa diante do conhecimento compartilhado pelo colega.

Com a aproximação do término do tempo destinado à pesquisa, organizei uma roda de conversa com o grupo para escutar suas impressões sobre os ambientes educativos e colher sugestões para os próximos encontros. Arco-íris sugeriu a criação de um ambiente de livros, justificando: “Para a gente ficar na almofada quietinha lendo livro”. Planeta propôs a inclusão de cartões postais no ambiente do correio, dizendo: “Ter aquela cartinha de fazer carta de

verdade”, ao que Sol prontamente acrescentou: “Envelope também, professora!”. Nuvem, por sua vez, sugeriu melhorar a iluminação do espaço, relatando que estava escuro, além de propor a criação de um ambiente com cadernos, para que pudessem desenhar e escrever. Quando perguntei o que desejava escrever, respondeu com espontaneidade e liberdade: “Qualquer coisa!”.

Diante das experiências vivenciadas no primeiro encontro com o Grupo Mar, considero pertinentes algumas adaptações nos ambientes educativos para o segundo dia de pesquisa, de modo a potencializar os processos investigativos e ampliar as possibilidades de exploração das crianças. As modificações propostas são:

- Incluir animais de brinquedo no ambiente de construção, com o objetivo de enriquecer as narrativas e ampliar as possibilidades de criação, permitindo a incorporação de elementos simbólicos às construções realizadas pelo grupo;
- Disponibilizar um jogo com maior nível de desafio, estimulando o pensamento lógico-matemático e as estratégias cognitivas, promovendo situações de reflexão mais complexas e condizentes com o potencial dos sujeitos da pesquisa;
- Acrescentar uma imagem de aquífero no ambiente de artes, favorecendo a realização de um desenho de observação e possibilitando a ampliação dos diálogos sobre essa temática, já espontaneamente introduzida pelas crianças no encontro anterior, sobretudo a partir da fala de Planeta.

Essas alterações visam atender aos interesses e curiosidades demonstradas pelos participantes, promovendo um ambiente de aprendizagem ainda mais significativo, dialógico e respeitoso em relação às experiências infantis.

## **7.2. 1º dia de observação participante – grupo MAR**

Logo no início do encontro, Baleia sugeriu aos colegas: “Vamos começar pelo jogo?”, e o grupo, de forma espontânea, dirigiu-se ao ambiente da trilha. Durante a partida, Baleia tentou realizar a soma dos pontos dos dados utilizando os dedos, e questionou em voz alta: “Quanto que é seis mais um?”. Apesar da tentativa inicial, não conseguiu resolver mentalmente e recorreu à estratégia de contar as bolinhas nos dados, recurso amplamente utilizado pelas crianças como apoio concreto. Estrela do Mar realizou a operação por meio do cálculo mental, o que levou Baleia a questioná-la: “Como você sabe?”. A resposta foi direta: “Porque cinco mais dois é sete”.

Ao longo da partida, surgiram algumas dúvidas conceituais. Em determinado momento,

Baleia entendeu que, ao tirar o número dois e o número sete nos dados, deveria pular para a casa vinte e sete, o que revela uma hipótese sobre a leitura numérica ainda em construção. Tubarão, ao cair na casa com a instrução “avance 2 casas”, interpretou equivocadamente como um comando para retroceder duas casas, evidenciando a necessidade de mediação para o desenvolvimento da compreensão de vocabulários específicos.

Após a atividade com o jogo, o grupo seguiu para O ambiente do correio. Ao observar os nomes nas caixinhas, Baleia perguntou: “Qual é o nome do Rafael Natário?”. Pedi, então, que lesse apontando com o dedo os nomes Rafael Lima e Rafael Natário, comparando as grafias. A estratégia funcionou: Baleia conseguiu identificar o nome correto ao afirmar que “Natário termina com a letra O”.

Tanto Golfinho quanto Baleia ainda não apresentam escrita alfabética consolidada. Talvez por esse motivo, ao escreverem suas cartinhas, limitaram-se a registrar o nome próprio e o nome do destinatário nas linhas pautadas, utilizando as caixinhas como referência para copiar as letras. Em situações de dúvida, ao serem questionados sobre onde determinado nome estava escrito, eu devolvia a pergunta e mostrava três opções distintas, com o intuito de promover a comparação e análise visual. Em todos os casos, foram capazes de localizar o nome procurado.

Durante esse momento, Estrela do Mar tentou ajudar Tubarão na escrita. Fez perguntas com a intenção de auxiliar, mas Tubarão estava concentrada em seu desenho e não demonstrou disposição para o diálogo. Ainda assim, Estrela do Mar prosseguiu com sua produção e questionou: “Como escreve ÇÃO?”, pois estava tentando escrever a palavra coração. Tubarão respondeu prontamente: “É o C Cecília!”, referindo-se ao cedilha, e complementou, com espontaneidade: “Não esquece do bigode em cima do A!”, expressão usada para nomear o acento til.



**Figura 10.**

**Fonte:** Acervo da autora (2024)

Golfinho e Baleia se dirigiram ao ambiente de construção. Baleia organizou as peças sobre uma tábua e as ofereceu a Golfinho, dizendo tratar-se de uma bandeja com sanduíche e batata frita (ver Figura 10). Golfinho prontamente respondeu: “Tá, eu sou o cliente!”, e Baleia, curiosa, questionou: “O que é cliente?”. Golfinho explicou: “É quem o garçom dá a comida”. Demonstrando entusiasmo, Baleia acrescentou: “O brinde é o bonequinho”,

referindo-se a uma peça retangular. Foi possível perceber que, aos olhos das crianças, as peças ganhavam vida e significado conforme suas narrativas. Baleia organizou as cores para representar os itens do lanche: o hambúrguer era a peça azul; o queijo e o pão, as peças amarelas; o tomate, a vermelha; e o suco, a peça mais comprida, disposta na vertical. Em seguida, os dois simularam a refeição, desejando bom apetite um ao outro, numa rica cena de imaginação e simbolização.

Enquanto isso, Estrela do Mar permanecia nO ambiente do correio, desenhando na cartinha que havia escrito, e Tubarão, nO ambiente de desenho, escolheu uma folha com a imagem de um homem correndo. A partir dessa imagem, criou um cenário em que um leão corria atrás do homem, prestes a subir um morro (ver Figura 11), demonstrando criatividade e elaboração narrativa.



**Figura 11.**

**Fonte:** Acervo da autora (2024)

Na roda de finalização, perguntei ao grupo o que haviam achado dos ambientes organizados para a atividade. Todos responderam em uníssono: “Muito bom!”. Em seguida, indaguei sobre os materiais utilizados e o que gostariam de modificar ou acrescentar nos espaços. Baleia sugeriu: “Queria bonecos na construção!”. Estrela do Mar pediu: “Queria contexto de cozinha!”. E Tubarão mencionou: “Queria canetinhas no contexto de cartinha!”. Ao perguntar se gostariam de voltar para uma nova vivência, responderam em coro, de forma entusiasmada: “Siiiiim!”.

Diante das experiências vividas no primeiro encontro com o Grupo Céu, considero pertinentes algumas alterações nos ambientes educativos para o segundo dia de pesquisa, com o objetivo de enriquecer ainda mais as possibilidades de expressão, criação e investigação dos sujeitos. As modificações propostas são:

- Inserir, nas folhas dO ambiente do correio, os termos “DE” e “PARA”, com a finalidade de explicitar de forma mais clara os papéis de remetente e destinatário;
- Incluir animais de brinquedo nO ambiente de construção, ampliando as oportunidades de criação simbólica;
- Acrescentar canetinhas nO ambiente do correio, atendendo à sugestão expressa pelas crianças e ampliando os recursos gráficos disponíveis;
- Disponibilizar um animal de brinquedo com características semelhantes às de um

animal real, com o intuito de incentivar a prática de desenho de observação, possibilitando novas descobertas a partir do olhar atento e da investigação visual.

**Quadro 5** – Proposta e dinâmica do 2º encontro

<b>Data</b>	27/09/2024
<b>Número de participantes</b>	7 (sendo 4 do grupo MAR e 3 do grupo CÉU)
<b>Tempo de duração</b>	1 hora para cada grupo
<b>Organização dos ambientes</b>	<b>Intencionalidade</b>
<p><b>CORREIO</b>  <b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caixinhas para depósito das cartas com nomes das crianças do grupo.</li> <li>• Canetas esferográficas, lápis de escrever e canetinhas.</li> <li>• Folhas pautadas com espaço para desenho e as palavras DE e PARA, com a intenção das crianças escreverem o nome do remetente e destinatário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressar ideias, desejos e sentimentos por meio da linguagem escrita;</li> <li>• Usar a escrita espontânea em situações com função social significativa;</li> <li>• Levantar hipóteses em relação a linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio da escrita espontânea;</li> <li>• Fazer a leitura e escrita dos nomes dos colegas para escrever o nome do destinatário e localizar a caixa para depositar a carta.</li> </ul>

**Figura 12: Espaço “Correio”**



**Fonte:** Acervo da autora (2024).

## CONSTRUÇÃO

### Materiais:

- Peças em madeira com diferentes cores e formatos.
- Mesinha redonda em madeira.
- Esteira de palha.
- Animais selvagens de borracha.

- Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades;
- Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças;
- Criar diversas possibilidades ao usar a imaginação.

**Figura 13:** Espaço “Construção”



**Fonte:** Acervo da autora (2024).

## DESENHO DE OBSERVAÇÃO

### Materiais:

- A4 canson.
- Giz de cera, canetinha e lápis de cor.
- Imagem de aquífero (grupo céu) e tigre de borracha (grupo mar).

- Expressar-se livremente por meio do desenho;
- Comunicar os pensamentos e emoções por meio do desenho;
- Criar infinitas possibilidades.

**Figura 14:** Espaço “Desenho de Observação”



**Fonte:** Acervo da autora (2024).

<p><b>CARONA</b></p> <p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tabuleiro com imagens do destino da carona e cinco faixas para percorrer com o carrinho</li> <li>• Copos plásticos para representar os carros.</li> <li>• Botões para representar os passageiros</li> <li>• Dois dados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar números às suas respectivas quantidades;</li> <li>• Respeitar a vez ao jogar;</li> <li>• Fazer soma dos pontos dos dados;</li> <li>• Comparar as quantidades para identificar quem venceu o jogo.</li> </ul>
---	--

**Figura 15:** Espaço “Carona”



**Fonte:** Acervo da autora (2024).

<p><b>ENCICLOPÉDIA DE ANIMAIS</b></p> <p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enciclopédias de animais.</li> <li>• Dois tapetinhos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levantar hipóteses sobre gêneros textuais, recorrendo a estratégia de observação gráfica e/ou de leitura;</li> <li>• Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para a sua própria leitura;</li> <li>• Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita;</li> <li>• Fazer descobertas sobre as características e o modo de vida dos animais a partir da pesquisa.</li> </ul>
--	---

**Figura 16:** Espaço “Enciclopédia de Animais”



**Fonte:** Acervo da autora (2024).

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

### 7.3. 2º dia de observação participante – grupo CÉU

No segundo dia da pesquisa, a criança Nuvem não compareceu. Os demais participantes chegaram à sala onde estavam organizados os ambientes demonstrando alegria e entusiasmo. Logo ao entrar, Planeta expressou empolgação ao reconhecer um dos materiais novos: “Olha, tem aquele tipo de papel do correio!”, referindo-se aos envelopes.

Em roda, informei ao grupo que havia feito algumas alterações nos ambientes, como a inserção de novos materiais e a modificação de propostas. Ao apresentar O ambiente de desenho de observação com a imagem de um aquífero, Arco-íris prontamente perguntou: “O que é aquífero?”. Planeta respondeu com segurança: “É onde tem muita água, fica lá embaixo da terra!”.

Após a roda, todos correram entusiasmadamente até as caixinhas do correio para verificar se haviam recebido correspondências do Grupo Mar. Arco-íris encontrou uma carta endereçada a ela, leu o nome do destinatário e me solicitou a leitura do conteúdo escrito no corpo da mensagem.

Sol questionou se poderia escrever uma carta para sua irmã, e ao ser autorizada, buscou ajuda com Arco-íris para escrever o nome Paula. Arco-íris respondeu com espontaneidade: “PA é o P e o A”.

Arco-íris e Planeta se dirigiram ao ambiente de desenho de observação, com a imagem do aquífero impressa como referência visual. Arco-íris disse: “Eu tô fazendo a pedra! Eu acho que é pedra isso”, apontando para um detalhe da imagem. Planeta confirmou: “Sim, é pedra!”. Durante o processo, Planeta verbalizou: “Quanto mais embaixo da terra, mais água vai ter!”. Em seguida, solicitou a cor bege para representar a areia do aquífero. Quando indagado sobre a presença de areia nessa formação geológica, respondeu com convicção: “Tem! E eu acho que mais fundo tem lava!”.

Insatisfeito com o primeiro desenho, Planeta iniciou uma nova produção, afirmando: “Esse vai ser mais fundo! Eu vou fazer bem parecido!”. Durante esse processo, observou a parte verde da produção de Arco-íris e opinou: “Não tem grama no aquífero!”. Arco-íris respondeu: “Não é grama, é areia verde!”. Questionei a respeito da cor da areia e, ao observar a imagem, ela afirmou: “Acho que por causa dessa luz”. Ao ser perguntada sobre a origem da luz, respondeu que vinha do sol. Quando indaguei se o sol modifica as cores, concluiu: “Eu tô achando que o sol deixa as coisas mais clarinhas!”.

Planeta, atento à conversa, interveio trazendo sua própria hipótese: “Tem um buraco negro porque tem uma parte da rocha quebrada!”. Compartilhou ainda uma experiência pessoal: “Eu já fui em uma gruta, mas nunca fui num aquífero!”. Perguntei se uma pessoa consegue visitar um aquífero, e ele respondeu afirmativamente: “Sim!”. Ao ser provocada uma explicação, respondeu: “Com um guindaste!”.



**Figura 17.**

Fonte: Acervo da autora (2024)

Planeta iniciou, então, seu terceiro desenho, no qual representou o aquífero e, abaixo dele, desenhou o centro da Terra, explicando que ele se localizava “embaixo do aquífero” (ver Figura 17).

Após a realização do desenho de observação, Arco-íris dirigiu-se novamente ao ambiente do correio e produziu um desenho para um colega de sua turma. Para escrever o nome do destinatário, observou atentamente as letras na caixinha correspondente, utilizando-as como referência.

Em seguida, todas as crianças se dirigiram ao ambiente de construção, onde cada uma escolheu um bicho de brinquedo para representar a si mesma durante a brincadeira. Planeta afirmou: “Eu sou o guepardo, ele é o mais rápido de todos!”. Ao ser questionado sobre o motivo, explicou: “Eu sei que é mais rápido que humano!”. Neste momento, Sol interveio, contestando: “Não é guepardo! É uma onça!”. Planeta, por sua vez, respondeu com convicção: “Não! A onça tem manchas e o guepardo tem pintas!”, encerrando o impasse com sua justificativa, diante da qual Sol permaneceu em silêncio.



**Figura 18.**

Fonte: Acervo da autora (2024)

Inicialmente, começaram a construir uma casa com móveis — sofá, mesa, televisão — mas Arco-íris buscava inserir os animais na brincadeira, sugerindo: “Vamos fingir que a gente tá no velório?”. Planeta demonstrou confusão e perguntou: “O que é velório?”, ao que Arco-íris respondeu: “É onde moram os animais!”. Intervi, perguntando se ela queria dizer zoológico, e ela prontamente corrigiu: “Ah, é sim!”. A partir daí, o grupo passou a construir um zoológico, erguendo cercas para abrigar os animais (ver Ilustrações 18 e 19).

Durante a exploração dos materiais, Planeta segurou um dos bichos e questionou: “É um jacaré ou crocodilo?”. Sol respondeu que achava ser um crocodilo e, ao ser indagada sobre o motivo, disse: “Porque o crocodilo é mais feio!”. Planeta, com certo incômodo, retrucou: “Não é feio!”. Perguntei a opinião de Arco-íris, que argumentou: “Jacaré é o nome original, mas pode falar jacaré ou crocodilo porque é a mesma coisa!”. Sol concordou, mas Planeta discordou com firmeza: “Não! Crocodilo é mais bravo!”. O grupo seguiu na brincadeira, organizando os animais em cercas conforme suas espécies.



**Figura 19.**

Fonte: Acervo da autora (2024)

Na roda final de conversa, propus que as crianças comentassem suas impressões sobre os ambientes e trouxessem novas sugestões. Arco-íris sugeriu: “Colocar vários livros para usar com as canetinhas”; ao ser questionada sobre o tipo de livro, retificou: “Ah, não! Caderno!”. Sol compartilhou seu pensamento: “Eu tava pensando com a minha cabecinha de colocar coisas de música”. Perguntei que tipo de objetos e ela respondeu: “Tipo pandeiro! Minha mãe pode trazer o dela!”.

Cabe destacar que O ambiente do jogo “carona” não foi explorado pelo grupo. Considero que essa ausência pode estar relacionada à falta de explicação clara sobre as regras do jogo, o que possivelmente gerou desinteresse.

A partir das experiências vivenciadas neste segundo encontro com o Grupo Céu, considero pertinente as seguintes adequações para o terceiro dia de pesquisa:

- Manter os envelopes nO ambiente do correio, por se aproximarem mais do gênero textual “carta” e despertarem o interesse dos participantes;
- Incluir uma imagem de onça nO ambiente de desenho de observação, a fim de estimular comparações com o guepardo, fomentando discussões sobre suas diferenças;
- Acrescentar também uma imagem de crocodilo, possibilitando ampliar a reflexão sobre as distinções entre jacaré e crocodilo;
- Explicar com maior clareza as regras do jogo “carona”, visando despertar o interesse do grupo e estimular a participação nO ambiente de jogos.

#### 7.4. 2º dia de observação participante – grupo MAR

Iniciei o encontro com uma roda de conversa, na qual apresentei às crianças os materiais que haviam sido acrescentados nos ambientes e expliquei cuidadosamente as regras do jogo Carona. Todas demonstraram grande entusiasmo com a proposta e, assim que a roda foi encerrada, dirigiram-se imediatamente para o jogo.

Durante a partida, ao observar as faces dos dados, Golfinho afirmou que o resultado era cinco mais dois, mas Estrela do Mar interveio, observando que uma das faces não mostrava cinco, mas sim seis. Diante disso, Golfinho recorreu à contagem das bolinhas nos dados e confirmou que a informação de Estrela estava correta. Ao término do jogo, cada criança fez a contagem individual de passageiros para descobrir quem havia vencido. Demonstraram facilidade ao comparar os resultados e determinar a colocação de cada participante, utilizando noções de maior e menor com segurança.

Estrela do Mar e Tubarão decidiram iniciar uma nova partida, enquanto Baleia e Golfinho seguiram para O ambiente de construção. Baleia pegou o crocodilo de brinquedo e me perguntou: “Professora, é um crocodilo ou jacaré?”. Golfinho, prontamente, respondeu: “Acho que é crocodilo, porque vi na internet e ele tem a cor um pouco mais escura!”.

Em seguida, Baleia simulou uma cena em que o rinoceronte comia o elefante, e questionei se ele acreditava que rinocerontes realmente se alimentavam de elefantes. Ele respondeu afirmativamente, justificando: “Sim, porque os elefantes são bonzinhos e os rinocerontes são do mau”. Perguntei o porquê dessa associação, e Baleia explicou que, segundo ele, os rinocerontes seriam espécies de dinossauros. Inspirado pela brincadeira do colega, Golfinho pegou outro rinoceronte e reproduziu a mesma cena. Posteriormente, ambos começaram a construir muros de proteção para os animais, justificando: “Vai ficar muito segura a nossa base”, afirmou Golfinho (ver Figura 20).



**Figura 20.**

Fonte: Acervo da autora (2024)

Logo depois, Golfinho dirigiu-se ao ambiente de desenho de observação, onde iniciou uma representação do tigre. Baleia, que o acompanhava, demonstrou interesse em desenhar também, mas não queria representar o tigre e solicitou permissão para levar o brinquedo do rinoceronte ao ambiente de desenho. Concordei com sua solicitação.



**Figura 21.**

Fonte: Acervo da autora (2024)



**Figura 22.**

Fonte: Acervo da autora (2024)

Enquanto Golfinho desenhava e narrava verbalmente cada etapa de sua produção — como o rabo, os dentes e outros detalhes —, Baleia permaneceu em silêncio, demonstrando concentração ao registrar os traços característicos do rinoceronte. Ao finalizar, Golfinho disse que queria escrever a palavra “tigre”. Afirmou que para escrever “TI” bastava a letra T e a letra I, mas apresentou dúvidas quanto ao trecho “GRE”.

Perguntei se gostaria que eu escrevesse alguma palavra que pudesse ajudá-lo como referência, e ele pediu que eu escrevesse “grilo”. A partir disso, localizou o trecho “GRI” e, satisfeito, escreveu “TIGRI”, o que revela sua hipótese silábico-alfabética, uma vez que buscou aproximar a grafia à forma como pronuncia a palavra (ver Figura 21 e 22).

Ao finalizar seu desenho do rinoceronte, Baleia expressou o desejo de colocá-lo na caixa de correio do colega Felipe, e me perguntou onde estava escrito o nome do colega. Sugeri que ele mesmo procurasse e, após observar as caixinhas, identificou corretamente, afirmando: “É esse! Começa com a letra F!”.

Estrela do Mar e Tubarão, ao terminarem a segunda partida do jogo, iniciaram uma reflexão espontânea sobre a quantidade total de botões disponíveis no ambiente do jogo Carona. “Eu acho que tem 111”, disse Tubarão. “Eu acho que 300”, respondeu Estrela do Mar. Diante disso, sugeri que realizassem a contagem, e Estrela do Mar prontamente começou a contar os botões um a um. Tubarão, por sua vez, optou por contar o total de bolinhas nas faces dos dados e concluiu que cada dado contém 20 bolinhas, totalizando 40 bolinhas nos dois dados.

O ambiente das enciclopédias, apesar de estar disponível no ambiente, não foi visitado pelo grupo durante este encontro.

Na roda de socialização final, organizada para que as crianças compartilhassem suas impressões e sugestões sobre os ambientes, Estrela do Mar comentou: “Eu adorei contar os botões até 150!”. Baleia destacou: “Eu gostei dos animais com as cabanas que a gente fez!”. Por fim, Golfinho sugeriu a criação de um novo espaço: “Queria um ambiente com jogo da velha”.

Diante das experiências vivenciadas neste segundo encontro com o grupo Mar, considero pertinentes as seguintes mudanças nos ambientes para o terceiro dia de pesquisa:

- Investir na estética do ambiente das enciclopédias, tornando-o mais acolhedor e atrativo por meio da adição de almofadas, tapete e uma disposição mais cuidadosa dos livros;
- Oferecer desenho de observação com imagens de jacaré e crocodilo, possibilitando uma rica discussão sobre as semelhanças e diferenças entre os dois animais, estimulando comparações e hipóteses pelas crianças.

#### Quadro 6 – Proposta e dinâmica do 3º encontro

<b>Data</b>	30/10/2024
<b>Número de participantes</b>	8 (sendo 4 do grupo MAR e 4 do grupo CÉU)
<b>Tempo de duração</b>	1 hora para cada grupo
<b>Organização dos ambientes</b>	<b>Intencionalidade</b>
<p><b>CORREIO</b>  <b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caixinhas para depósito das cartas com nomes das crianças do grupo.</li> <li>• Canetas esferográficas, lápis de escrever e canetinhas.</li> <li>• Folhas pautadas com espaço para desenho e as palavras DE e PARA, com a intenção das crianças escreverem o nome do remetente e destinatário.</li> <li>• Diário: caderninho individual para cada criança.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressar ideias, desejos e sentimentos por meio da linguagem escrita;</li> <li>• Usar a escrita espontânea em situações com função social significativa;</li> <li>• Levantar hipóteses em relação a linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio da escrita espontânea;</li> <li>• Fazer a leitura e escrita dos nomes dos colegas para escrever o nome do destinatário e localizar a caixa para depositar a carta.</li> </ul>

**Figura 23:** Espaço “Correio”



**Fonte:** Acervo da autora (2024).

<p><b>CONSTRUÇÃO</b></p> <p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Peças em madeira com diferentes cores e formatos.</li> <li>• Mesinha redonda em madeira.</li> <li>• Esteira de palha.</li> <li>• Animais selvagens de borracha.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades;</li> <li>• Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças;</li> <li>• Criar diversas possibilidades ao usar a imaginação.</li> </ul>
---	--

**Figura 24:** Espaço “Construção”



**Fonte:** Acervo da autora (2024).

<p><b>DESENHO DE OBSERVAÇÃO</b></p> <p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A4 canson.</li> <li>• Giz de cera, canetinha e lápis de cor.</li> <li>• Imagem de jacaré e crocodilo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressar-se livremente por meio do desenho;</li> <li>• Comunicar os pensamentos e emoções por meio do desenho;</li> <li>• Criar infinitas possibilidades;</li> <li>• Comparar diferenças e semelhanças entre o crocodilo e o jacaré.</li> </ul>
--	---

**Figura 25:** Espaço “Desenho de Observação”



**Fonte:** Acervo da autora (2024).

**CARONA****Materiais:**

- Tabuleiro com imagens do destino da carona e cinco faixas para percorrer com o carrinho.
- Copos plásticos para representar os carros.
- Botões para representar os passageiros.
- Dois dados.

- Relacionar números às suas respectivas quantidades;
- Respeitar a vez ao jogar;
- Fazer soma dos pontos dos dados;
- Comparar as quantidades para identificar quem venceu o jogo.

**Figura 26:** Espaço “Carona”

Fonte: Acervo da autora (2024).

**ENCICLOPÉDIA DE ANIMAIS****Materiais:**

- Enciclopédias de animais.
- Tapetes e almofadas.

- Levantar hipóteses sobre gêneros textuais, recorrendo a estratégia de observação gráfica e/ou de leitura;
- Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para a sua própria leitura;
- Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita;
- Fazer descobertas sobre as características e o modo de vida dos animais a partir da pesquisa.

**Figura 27:** Espaço “Enciclopédia de Animais”



**Fonte:** Acervo da autora (2024).

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

### **7.5. 3º dia de observação participante – grupo CÉU**

Todos os participantes se dirigiram à sala onde estavam montados os ambientes com entusiasmo e alegria. Iniciei a roda de conversa e, desta vez, expliquei com maior clareza as regras do jogo “Carona”, que compunha um dos ambientes da proposta.

Nuvem, Arco-íris e Sol escolheram iniciar a atividade no ambiente do Carona. Para definirem a ordem dos jogadores, utilizaram uma brincadeira cantada com a música “Bola de fogo”. Assim que Sol lançou os dois dados, observaram uma face com quatro bolinhas e outra com uma. Arco-íris afirmou que a soma era cinco, enquanto Nuvem disse ser seis. Diante da dúvida, Sol contou as bolinhas para se certificar da quantidade correta. Esse episódio revelou uma importante transição: as crianças já demonstram tentativas de realizar cálculos mentais, em vez de depender exclusivamente da contagem de bolinhas, como no primeiro encontro.

Ao longo da partida, novas discussões surgiram, sendo resolvidas com autonomia por meio do diálogo entre os participantes. Foi possível perceber que o ato de esperar a vez de jogar ainda se apresenta como um desafio para crianças desta faixa etária, mas o próprio jogo contribui para o desenvolvimento dessa habilidade socioemocional. Quando Nuvem chegou ao destino, demonstrou vontade de contar imediatamente a quantidade de passageiros que havia conseguido. Nesse momento, Sol interveio dizendo: “Tem que esperar os amiguinhos”, e Nuvem prontamente concordou. Após todos completarem a trilha, dialogaram sobre a forma de realizar a contagem e decidiram que fariam um por vez. Durante a contagem dos passageiros,

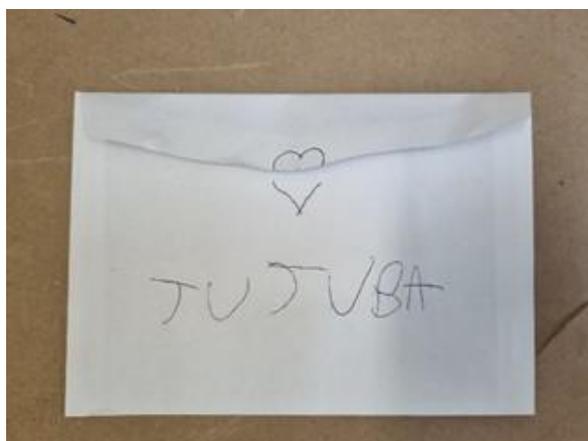
Sol, ao chegar ao número 29, hesitou quanto à sequência e disse: “Tô perdida!”. Arco-íris prontamente a auxiliou: “É o 30!”. Essa cena evidencia como as crianças aprendem umas com as outras e como o diálogo, a generosidade e a parceria são potentes para a construção do conhecimento coletivo.

Planeta, por sua vez, optou desde o início por explorar O ambiente de construção com animais. Ao manusear os materiais, afirmou: “Vou brincar de dinossauro e separar os répteis”, e começou, de forma autônoma, a montar cercas para organizar os animais, agrupando os dinossauros separados dos demais. Perguntei o motivo da separação, e ele respondeu: “Porque os dinossauros podem caçar os outros! Os crocodilos estão com os dinossauros porque são parentes, eles são répteis!” (ver Figura 28). Ao indagar o que são répteis, ele respondeu com sinceridade: “Eu não sei, mas sei que crocodilo é réptil igual jacaré!”.



**Figura 28.**

Fonte: Acervo da autora (2024)



**Figura 29.**

Fonte: Acervo da autora (2024)

Enquanto Planeta permanecia no ambiente de construção, Arco-íris, Sol e Nuvem exploravam O ambiente do correio. Nuvem manifestou o desejo de escrever a palavra jujuba (apelido da colega Julia) e solicitou minha ajuda. Ao ouvir o pedido da colega, Sol interveio e comentou: “O BA de jujuba é igual ao BA de banana”. Nuvem respondeu: “Já sei! É o B”, e Sol complementou: “Tem o A também! É o B e o

A!”. (ver Figura 29). Essa intervenção de Sol me chamou a atenção, pois demonstrou um comportamento semelhante ao que costumo adotar com os alunos: ao invés de oferecer a resposta pronta, ela incentivou a colega a refletir, partindo de uma associação fonêmica que remetia a um contexto já conhecido, favorecendo a construção ativa da escrita.

Planeta, sempre atento às questões da natureza, segurava um tigre de brinquedo nas mãos enquanto dizia às colegas que existe um tigre manso chamado Tigre-da-Tasmânia, porém ele está extinto. Aproveitei o comentário e perguntei a Nuvem, Arco-íris e Sol se sabiam o que

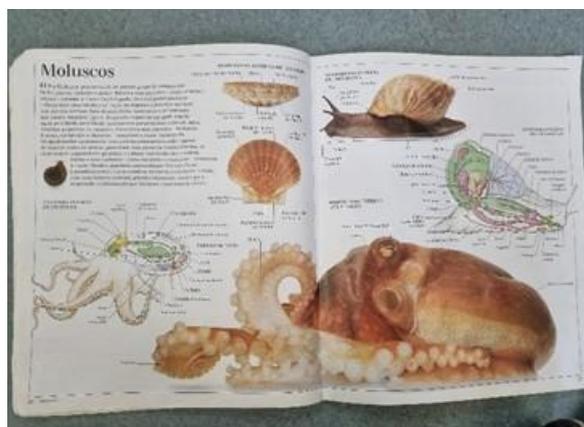
significa a palavra extinto. As três responderam que não, e Planeta explicou prontamente: “É um animal que não existe mais!”.

Em seguida, Planeta se dirigiu ao ambiente de desenho e iniciou uma Figura de Ribeirão Preto, cidade onde reside sua avó. Ao ouvir o nome da cidade, Arco-íris mencionou que seus padrinhos também moram lá. Planeta comentou que em Ribeirão Preto o ar é muito seco e que, segundo ele, a água do aquífero já havia se esgotado. Arco-íris concordou, acrescentando que o local é muito quente. Para retomar conteúdos anteriormente vivenciados, perguntei a Arco-íris se lembrava o que é um aquífero. Ela respondeu: “Eu sei! É o que a gente desenhava aquela vez, aquele monte de água embaixo da terra!”. Este momento evidenciou o quanto as experiências nos ambientes e a busca por novos conhecimentos adquirem sentido e significado para as crianças.

Durante a continuidade da conversa, enquanto Planeta desenhava a cidade, questionei onde fica Ribeirão Preto. Arco-íris respondeu: “É bem longe!”. Perguntei se seria possível chegar até lá a pé, e ambos responderam que seria necessário ir de carro. Em seguida, questionei quanto tempo leva para chegar. Planeta respondeu “89 minutos”, e Arco-íris discordou, afirmando ser “1 hora”. Diante disso, propus uma nova pergunta: “Qual tempo é maior: 89 minutos ou 1 hora?”. Ambos refletiram e responderam corretamente: “89 minutos”.

Em seguida, todas as crianças se dirigiram ao ambiente das enciclopédias de animais, onde se deitaram sobre o tapete e começaram a explorar as imagens de um dos livros disponíveis. Demonstraram surpresa ao observar o interior da minhoca e, diante de uma Figura, questionaram se determinada imagem representava os ovos do animal. Uma das crianças discordou, mas as demais afirmaram que sim. Diante da dúvida, perguntei se as minhocas botavam ovos, e todas responderam que sim, exceto Nuvem, que manifestou incerteza.

Continuaram a folhear o livro e a explorar as imagens dos animais. Ao se depararem com figuras de ouriços, Arco-íris comentou: “Existe ouriço com espinho e sem espinho”, e Planeta complementou apontando para a imagem: “Aqui é o olho do ouriço”. Em outra página, tentaram identificar uma criatura marinha e Arco-íris comentou: “Isso parece um miojo!”, ao que Planeta respondeu: “Não! É um coral!” (ver Figura 30). Diante da curiosidade, li as



**Figura 30.**

**Fonte:** Acervo da autora (2024)

informações do livro e descobrimos que se tratava de uma esponja-do-mar. Ao receberem essa informação, todos riram e Sol exclamou: “Que engraçado, esponja do mar!”. Foi um momento de genuína descoberta para o grupo.

Na sequência, teceram comentários sobre imagens de polvos e expressaram a admiração que sentiam por esse animal. Cada um abriu os braços, comparando entre si quem “gostava mais”, utilizando o gesto como uma forma lúdica de medida. Ao chegarem em uma página que continha a palavra molusco, Sol tentou fazer a leitura, mas precisou de minha ajuda. Perguntei se sabiam o que era um molusco e Arco-íris respondeu: “É quando é forte!”, ao passo que Sol contrapôs: “Não! São os braços do polvo!”. Planeta então complementou: “São animais que não têm ossos!”. Li um pequeno trecho explicativo do livro, e, ao final da leitura, as crianças concordaram com a definição dada por Planeta.

Neste encontro, tornou-se evidente o quanto a estética do ambiente influencia o convite à exploração. No encontro anterior, O ambiente das enciclopédias estava organizado de maneira pouco atrativa, o que comprometeu sua utilização. A introdução de um tapete, almofadas e a nova forma de exposição dos livros proporcionou maior acolhimento, despertando nas crianças o desejo de permanecer e interagir com o espaço e os materiais ali dispostos.

Diante dessas experiências do terceiro encontro com o grupo Céu, considero pertinentes as seguintes modificações para o quarto dia de pesquisa:

- Acrescentar adesivos no ambiente do correio e no diário, com o objetivo de incrementar esteticamente o espaço e potencializar o interesse dos participantes.

### **7.6. 3º dia de observação participante – grupo MAR**

Como de costume, iniciei o encontro apresentando cada um dos ambientes e destacando as novidades que haviam sido incrementadas. Em seguida, Golfinho e Baleia se dirigiram ao ambiente de desenho de observação, que continha imagens de um crocodilo e de um jacaré. “Esse é o jacaré!”, afirmou Golfinho, ao que questionei como ele havia chegado a tal conclusão. Ele respondeu: “Porque tem a letra J”, e, diante disso, Baleia concluiu que a outra imagem se referia ao crocodilo.

Baleia decidiu desenhar o jacaré, enquanto Golfinho se concentrou em reproduzir a imagem do crocodilo. Ambos demonstraram atenção aos detalhes dos animais. Ao finalizar o desenho, Golfinho afirmou: “Vou escrever crocodilo!”, copiando as letras que estavam impressas acima da imagem. Observando o colega, Baleia também quis escrever o nome do animal escolhido e foi soletrando em voz alta as letras de ‘jacaré-de-papo-amarelo’ enquanto

escrevia (ver Figuras 31 e 32).



**Figura 31.**

**Fonte:** Acervo da autora (2024).



**Figura 32.**

**Fonte:** Acervo da autora (2024).

Retomei com eles a questão discutida no encontro anterior, sobre a identidade do brinquedo de borracha utilizado na brincadeira: seria um crocodilo ou um jacaré? Imediatamente, os dois compararam o brinquedo com as imagens de observação e concluíram que se tratava de um crocodilo, justificando pela cor, formato do rabo e as protuberâncias no dorso.

Enquanto isso, Estrela do Mar e Tubarão estavam envolvidas com entusiasmo no jogo “Carona”, rindo e se divertindo a cada rodada. Em determinado momento, Estrela do Mar perguntou: “Eu coloquei quantos botões?”, e Tubarão prontamente respondeu: “Você colocou três, agora faltam quatro”, demonstrando atenção e concentração no jogo. A cada jogada, ambas paravam para contar os botões (passageiros) e descobrir quem possuía mais.

Sugeri, então, que ao invés de contarem os botões a cada rodada, poderiam fazer uma estimativa da quantidade ao observarem visualmente os passageiros, e realizarem a contagem apenas ao final da partida. Expliquei o conceito de estimativa e ambas concordaram em adotar a nova estratégia. Ao término do jogo, realizaram a contagem individual e, em seguida, decidiram somar suas pontuações para verificar o total combinado.

Posteriormente, Estrela do Mar demonstrou interesse em contar todos os botões disponíveis no ambiente, como havia feito no encontro anterior, mas Tubarão recusou-se a participar. Intervim dizendo: “Lembra que vocês já contaram no outro dia?”. Estrela do Mar respondeu afirmativamente e me perguntou se eu havia adicionado novos botões. Ao informá-la de que era a mesma quantidade, ela exclamou: “Ah, então eu sei! Tem 159!”.

Perguntei, então, como se escreve o número 159. Tubarão respondeu corretamente: “É

159”, mas Estrela do Mar discordou, dizendo ser “11059”. Diante da dúvida, recorremos ao grupo que estava no outro ambiente e Golfinho confirmou a resposta de Tubarão, dizendo também ser 159.

Golfinho e Baleia estavam no ambiente de construção com animais. Golfinho sugeriu: “Vamos fazer um iglu?”, ao que Baleia perguntou: “O que é isso?”. Golfinho respondeu explicando que era a casa do urso polar, e sugeriu utilizar as peças brancas para representar a neve. No entanto, ao perceberem que o urso polar não estava entre os animais disponíveis no ambiente, concluíram que não fazia sentido construir o iglu naquele momento.

A partir disso, passaram a construir casas para os animais pequenos, que nomearam como “filhos” dos animais maiores. Testaram diferentes peças com o intuito de deixá-las na vertical sem que tombassem, formando assim os muros das casas. Quando uma peça apresentava instabilidade, Baleia prontamente buscava alternativas, demonstrando intenção em encontrar soluções viáveis. Após finalizarem as construções, testaram quais animais caberiam nos espaços e descobriram que apenas os bichos de menor porte se ajustavam às estruturas que haviam erguido (Ver Figura 33).



**Figura 33.**

**Fonte:** Acervo da autora (2024).

Em continuidade à brincadeira, criaram telhados para proteger os bichos pequenos dos grandes e, posteriormente, simularam a construção de uma “máquina de poder” que fortaleceria os animais menores, permitindo-lhes vencer os maiores. Para representar essa dinâmica, lançavam os bichos grandes para o alto e comemoravam a vitória com seus “filhos”, encerrando a brincadeira de forma alegre e simbólica.

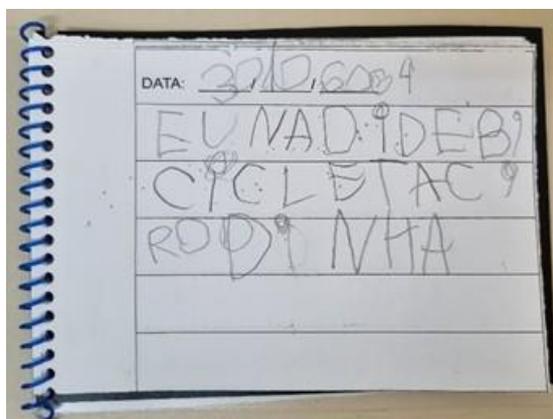
Na sequência, Golfinho exclamou: “Quer saber, vou pegar o livro de leão!”, e dirigiu-se ao ambiente das enciclopédias, acompanhado por Baleia. Ao folhear o livro e observar a imagem de um tigre, Golfinho perguntou: “Professora, quantos metros tem esse tigre?”. Consultei o texto informativo da página, mas não havia ali menção ao tamanho do animal. Percebi, neste momento, que o interesse dos estudantes não era a leitura completa, e sim a obtenção de uma resposta objetiva e imediata à dúvida apresentada. O vocabulário científico das enciclopédias, apesar de rico, mostrou-se denso e pouco acessível à compreensão de crianças de cinco anos. Seu foco recaía majoritariamente sobre a observação das imagens e

sobre a satisfação de curiosidades pontuais, sem aprofundamento nas leituras.

Prosseguiram na exploração do livro e se depararam com a figura de um animal que não conseguiram identificar. Perguntaram: “O que é isso?”, e eu respondi tratar-se de um besouro, passando então a nomear as partes do corpo conforme o esquema corporal apresentado na imagem. Quando mencionei o tórax, Baleia e Golfinho perguntaram o que significava, e eu aproveitei o momento para mostrar, nos próprios corpos, onde fica o tórax nos seres humanos, estabelecendo uma relação entre o conteúdo e sua vivência corporal.

A última pergunta surgiu ao encontrarem uma imagem de borboleta, e Golfinho indagou: “Professora, é borboleta ou mariposa?”. Antes que eu respondesse, Baleia prontamente interveio: “É borboleta, olha a asa transparente!”, e, com isso, respondeu à dúvida do colega, encerrando a exploração com uma demonstração de observação e inferência a partir da imagem analisada.

Baleia e Golfinho se juntaram às outras crianças que estavam no ambiente do correio. Golfinho pegou o diário e manifestou o interesse em escrever sobre o fato de ter aprendido a andar de bicicleta sem rodinhas. Trata-se de uma criança que, embora possua escrita alfabética (ainda recente), demonstra certa insegurança em seus registros, o que parece estar associado ao seu desejo de alcançar perfeição em suas produções.



**Figura 34.**

Fonte: Acervo da autora (2024).

Diante disso, tranquilizei-o dizendo que poderia escrever da forma que conseguisse, com o seu melhor empenho e, por ser um diário, outras pessoas só teriam acesso ao texto se ele permitisse. No momento em que dei essa orientação, percebi em Golfinho uma expressão de satisfação, que o encorajou a iniciar o registro. Em alguns momentos, apresentou dúvidas com relação a sílabas complexas, como o CLE de “bicicleta” e o NHA de “rodinha”, recorrendo à ajuda dos

colegas (ver Figura 34). Foi interessante perceber a mobilização coletiva: Tubarão auxiliava prontamente, enquanto Estrela do Mar ouvia com atenção e validava as informações ditas pela colega.

Um silêncio significativo tomou conta da sala: todos demonstravam concentração em suas produções. Golfinho, Estrela do Mar e Tubarão estavam envolvidos com a escrita em seus respectivos diários, enquanto Baleia, após concluir seu registro, passou a produzir uma

correspondência para ser colocada na caixa de correio de um colega da sua turma.

Ao alertar que faltavam cinco minutos para o encerramento do encontro, percebi a reação de descontentamento do grupo. Quando anunciei o fim do tempo disponível, Baleia lamentou: “Professora, eu não joguei hoje, deixa eu jogar?”. Expliquei que, naquele dia, já não era mais possível, mas que ele poderia participar do jogo no próximo encontro, o que o tranquilizou.

Na roda de discussão final, questionei sobre as percepções dos participantes em relação aos ambientes oferecidos naquele dia. Tubarão afirmou: “Eu gosto do correio porque eu gosto de dar presente para as pessoas!”. Baleia disse: “Eu gostei do desenho porque eu desenhei muito bem o jacaré!”. Perguntei se tinham ideias para novos ambientes e Estrela do Mar sugeriu: “Outro jogo”, sendo prontamente apoiada por Tubarão, que acrescentou: “Outro jogo engraçado!”. Golfinho, por sua vez, exclamou com veemência: “Não tira esse jogo, urgente, não tira!”

Diante das experiências vivenciadas no terceiro encontro com o grupo Mar, considero pertinente as seguintes mudanças para o próximo dia de pesquisa:

- Inserção de desenhos de observação de borboleta e mariposa, com o intuito de estimular a discussão sobre as diferenças e semelhanças entre esses dois animais;
- Criação de um ambiente de contagem com diversas peças pequenas — botões, tampinhas, bolinhas etc. — a fim de ampliar as possibilidades de exploração matemática, especialmente para Estrela do Mar e Tubarão, que demonstraram grande envolvimento com essa proposta nos encontros anteriores;
- Inclusão de imagens de animais com barbantes que representem suas medidas reais, permitindo às crianças visualizar de forma concreta a dimensão corporal dos animais e promover diálogos comparativos e reflexivos sobre o mundo natural.

Quadro 7 – Proposta e dinâmica do 7º encontro

<b>Data</b>	07/11/2024
<b>Número de participantes</b>	8 (sendo 4 do grupo MAR e 4 do grupo CÉU)
<b>Tempo de duração</b>	1 hora para cada grupo
<b>Organização dos ambientes</b>	<b>Intencionalidade</b>
<p><b>CORREIO</b>  <b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caixinhas para depósito das cartas com nomes das crianças do grupo.</li> <li>• Canetas esferográficas, lápis de escrever e canetinhas.</li> <li>• Folhas pautadas com espaço para desenho e as palavras DE e PARA, com a intenção das crianças escreverem o nome do remetente e destinatário.</li> <li>• Diário: caderninho individual para cada criança.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressar ideias, desejos e sentimentos por meio da linguagem escrita;</li> <li>• Usar a escrita espontânea em situações com função social significativa;</li> <li>• Levantar hipóteses em relação a linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio da escrita espontânea;</li> <li>• Fazer a leitura e escrita dos nomes dos colegas para escrever o nome do destinatário e localizar a caixa para depositar a carta.</li> </ul>
<p><b>CONSTRUÇÃO</b>  <b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Peças em madeira com diferentes cores e formatos.</li> <li>• Mesinha redonda em madeira.</li> <li>• Base de madeira.</li> <li>• Animais selvagens de borracha.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades;</li> <li>• Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças;</li> <li>• Criar diversas possibilidades ao usar a imaginação.</li> </ul>
<p><b>DESENHO, RECORTE E COLAGEM</b>  <b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A4 canson.</li> <li>• Giz de cera, canetinha e lápis de cor.</li> <li>• Imagem de jacaré e crocodilo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressar-se livremente por meio do desenho;</li> <li>• Comunicar os pensamentos e emoções por meio do desenho;</li> <li>• Criar infinitas possibilidades;</li> <li>• Comparar diferenças e semelhanças entre o crocodilo e o jacaré.</li> </ul>

**Figura 35:** Espaço “Desenho, Recorte e Colagem”



**Fonte:** Acervo da autora (2024).

**PEÇAS PEQUENAS EM DIFERENTES QUANTIDADES**

- Relacionar números às suas respectivas quantidades;
- Respeitar a vez ao jogar;
- Fazer soma dos pontos dos dados;
- Comparar as quantidades para identificar quem venceu o jogo.

**Figura 36:** Espaço “Peças Pequenas em Diferentes Quantidades”



**Fonte:** Acervo da autora (2024).

**TECIDOS****Materiais:**

- Mancebo com tules de diversas cores.
- Pregadores.

**Figura 37:** Espaço “Tecidos”

Fonte: Acervo da autora (2024).

**TAMANHO DO HIPOPÓTAMO E TIGRE**

- Imagem de hipopótamos com barbante representando o tamanho real do bicho.
- Imagem de tigre com barbante representando o tamanho real do bicho.

**Figura 38:** Espaço “Hipopótamo e Tigre”

Fonte: Acervo da autora (2024).

<p><b>ENCICLOPÉDIA DE ANIMAIS</b></p> <p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enciclopédias de animais.</li> <li>• Tapetes e almofadas.</li> <li>• Imagens de animais com fita para representar o tamanho original.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levantar hipóteses sobre gêneros textuais, recorrendo a estratégia de observação gráfica e/ou de leitura;</li> <li>• Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para a sua própria leitura;</li> <li>• Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita;</li> <li>• Fazer descobertas sobre as características e o modo de vida dos animais a partir da pesquisa.</li> </ul>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

### 7.7. 4º dia de observação participante – grupo CÉU



Figura 39.

Fonte: Acervo da autora (2024)

No quarto dia da pesquisa, a criança Planeta não compareceu. Os demais participantes chegaram à sala onde estavam organizados os ambientes demonstrando alegria e entusiasmo. Arco-íris dirigiu-se ao ambiente da leitura, onde escolheu uma enciclopédia e começou a folheá-la. Ao deparar-se com a imagem de um tigre, fez uma associação imediata com uma fotografia do mesmo animal fixada na parede, afirmando: “Olha, este tigre é igual a este!” (ver Figura

39).

Em seguida, decidiu explorar o ambiente do correio juntamente com Sol. Durante essa interação, ambas perceberam que Nuvem havia pegado uma quantidade considerável de adesivos, o que gerou um sentimento de insatisfação, manifestado pela percepção de que a distribuição não estava sendo justa. Diante disso, propôs uma reflexão sobre como poderiam utilizar os adesivos de forma que atendesse a todas de maneira equilibrada. Arco-íris, então, sugeriu dividi-los em partes iguais.

Enquanto manipulava um envelope, Nuvem observou o símbolo de reciclável impresso e questionou:

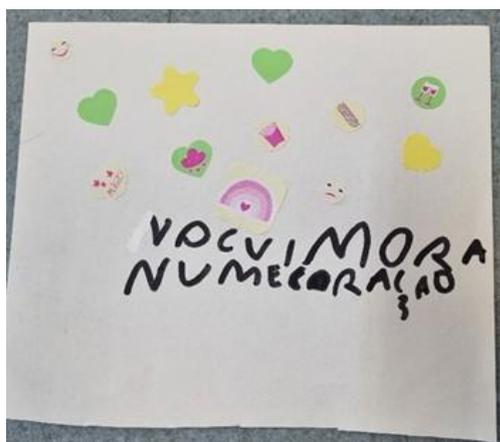
— “Por que tem esse desenho do lixo aqui?”

— “Porque é um material reciclável! Você sabe o que é reciclar?”, perguntei.

— “Colocar o lixo na lata de reciclável”, respondeu ela.

— “E para onde vai o lixo reciclável?”, continuei.

Nesse momento, Sol, que acompanhava o diálogo, interveio: “Para o caminhão de lixo!”, ao que Arco-íris acrescentou: “Eles amassam o lixo!”. Questionei, então, sobre o que era feito com o lixo amassado, e responderam que ele era transformado em coisas novas. Aproveitei a oportunidade para perguntar sobre a importância da reciclagem, ao que Nuvem afirmou: “Para fazer brinquedos e tudo o que quiser!”. Após esse momento de diálogo e construção coletiva de sentidos, as crianças retornaram à exploração do ambiente do correio.

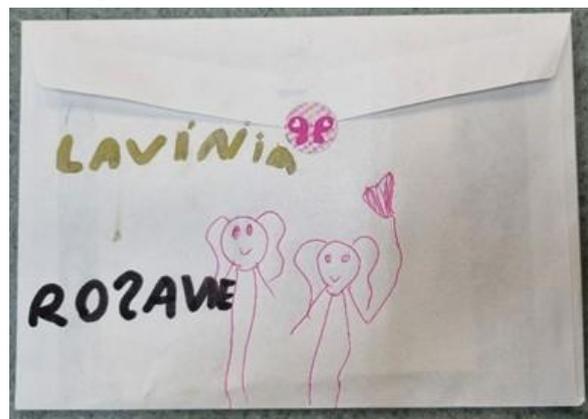


**Figura 40.**

Fonte: Acervo da autora (2024)

Arco-íris demonstrou o desejo de escrever a mensagem “Você mora no meu coração” para a funcionária que atua em sua casa. Ao iniciar a escrita, perguntou: “Professora, como escreve ‘vô’?”. Sugeri, então, que solicitasse ajuda de Sol e Nuvem, que prontamente se dispuseram a colaborar. No momento de escrever a palavra “meu”, Arco-íris afirmou não precisar de auxílio, pois, segundo ela, era “igual ao começo de melancia” (ver Figura 40). Após concluir a frase, comentou: “Agora vou escrever ‘faxineira’

porque esse cartão é para ela”, apontando para o campo do destinatário. Ao ouvir isso, Sol questionou: “Como é o nome dela?”, ao que Arco-íris respondeu: “Rosane”. Diante dessa informação, perguntei: “Você acha que ela vai gostar mais se você escrever ‘faxineira’ ou ‘Rosane’?”. Sol opinou que seria melhor escrever “Rosane”, justificando: “Porque é o nome dela!”. Arco-íris concordou e solicitou ajuda para escrever corretamente o nome da destinatária (ver Figura 41).



**Figura 41.**

Fonte: Acervo da autora (2024)

Após esse diálogo, as três participantes decidiram abrir todas as caixinhas do correio para verificar qual continha mais correspondências. Ao concluírem a atividade, perceberam que três crianças não haviam recebido nenhuma carta. Diante dessa constatação, questionei se gostariam de escrever mensagens para essas crianças. Sol, entusiasmada, respondeu afirmativamente: “Sim!”. Em seguida, iniciaram a produção de desenhos e mensagens destinadas àquelas cujas

caixas de correio estavam vazias, demonstrando sensibilidade e cuidado com os colegas.

Nuvem, ao notar a presença do diário, demonstrou grande entusiasmo – ela havia se ausentado no encontro anterior e ainda não conhecia esse recurso. Personalizou a capa com um desenho e, em seguida, fez tentativas de escrever seu nome utilizando letra cursiva (Ver Figura 42). Enquanto isso, Sol e Arco-íris dirigiram-se ao ambiente das artes. Sol confeccionou uma dobradura de cachorro e, ao me entregar como presente, disse com carinho: “Te amo!” (ver Figura 43). Arco-íris, por sua vez, produziu um desenho dedicado à sua irmã, representando um médico retirando o gesso de seu braço, pois a irmã estava adoentada. Com o auxílio de Sol, escreveu a palavra “Melhorar”. Para finalizar a produção, comparou diferentes tons de giz de cera e declarou: “Essa é a cor da minha irmã!”, utilizando o tom escolhido para colorir o desenho (ver Figura 44).



**Figura 42.**

Fonte: Acervo da autora (2024).



**Figura 43.**

Fonte: Acervo da autora (2024).



**Figura 44.**

Fonte: Acervo da autora (2024).

Durante essa atividade, Sol mostrou-se interessada nos barbantes que simbolizavam os tamanhos dos animais. Ao puxá-los, comentou: “Esse é 5 graus e esse é 2 graus”. Perguntei o que significava "graus", ao que respondeu, timidamente: “O tamanho”. Arco-íris, ao escutar, corrigiu dizendo: “Não é graus, é metros!”. Pergunteie, então, o que é grau, e Arco-íris respondeu “É o grau do óculos!”.

Ao concluir sua produção no diário, Nuvem se inspirou na dobradura feita por Sol e pediu ajuda para confeccionar uma igual, pois desejava presentear sua mãe. Em seguida, as três participantes se dirigiram ao ambiente dos tecidos, onde começaram a experimentar os tules, utilizando pregadores para criar fantasias das personagens Superpoderosas. Dedicaram um bom tempo à confecção dos trajés, ajudando-se mutuamente na fixação dos tecidos, e depois engajaram-se em uma brincadeira colaborativa, simulando o uso de superpoderes para combater o mal. Quando anunciei que o tempo estava se encerrando, as crianças lamentaram, pedindo para continuar por mais alguns minutos.

Durante o momento de organização da sala, o interesse pelos barbantes reapareceu. Arco-íris questionou: “O hipopótamo não pode ser deste tamanho!”, ao que perguntei a razão. Ela justificou: “Porque esse tamanho só pode ser da girafa!”. Nuvem prontamente acrescentou: “Mas a girafa, o pescoço que é grande!”, provocando uma pausa reflexiva em Arco-íris.

Ao final da atividade, Arco-íris sugeriu que colocassem cartões de crédito no correio, argumentando que as pessoas precisam pagar para enviar correspondências. Nuvem discordou, observando que essa é uma prática dos adultos. Sol, por sua vez, sugeriu a inclusão de tecidos verdes, justificando que precisava dessa cor para representar adequadamente a personagem que havia escolhido.

#### **7.8. 4º dia de observação participante – grupo MAR**

Todos os participantes entraram na sala com entusiasmo e demonstraram grande curiosidade ao avistarem as imagens de animais acompanhadas de fios de barbante, imediatamente questionando sobre o propósito daquele ambiente. Na roda inicial, perguntei ao grupo o que imaginavam ser aquele fio, e as hipóteses surgiram rapidamente: um varal para pendurar roupas e um desafio para passar por baixo do barbante. Enquanto Tubarão lia a legenda que acompanhava o material, Estrela do Mar exclamou: “Já sei, é o tamanho dos animais!”.

Em seguida, autorizei que explorassem os ambientes livremente. Golfinho ficou

comparando os tamanhos dos barbantes e compartilhou uma lembrança pessoal: “Um dia, eu fui numa tirolesa que tinha 10 metros”. Tubarão, ao analisar o comprimento dos fios e as informações textuais, afirmou: “O hipopótamo de 5 metros é o maior de todos e o hipopótamo menor é do mesmo tamanho do tigre maior, que tem 3 metros!”. A criança demonstrou compreender que diferentes espécies podem apresentar semelhança de tamanho, mesmo com características distintas, revelando sensibilidade à comparação entre dados visuais e escritos.

Algumas crianças se dirigiram ao ambiente com diferentes peças soltas e me perguntaram se aquilo era um jogo. Expliquei que não, mas que poderiam contar as peças, classificá-las, agrupá-las ou utilizá-las da maneira que desejassem. Tubarão e Estrela do Mar, porém,



**Figura 45.**

Fonte: Acervo da autora (2024)

demonstraram frustração com a ausência de um jogo estruturado, o que reforça a importância de considerar o desejo por regras e desafios definidos em futuras propostas.

Golfinho, no ambiente de construção, mencionou: “Vou fazer a casa do meu filhote!” Após construir a casa, acrescentou uma academia sobre ela e começou a procurar peças para representar os pesos. Criativamente, integrou pedras e rochas — que estavam

disponíveis em outro ambiente — como elementos simbólicos para a brincadeira de musculação, e passou a desenvolver a narrativa a partir dessa construção (ver Figura 45).

Ao encontrar alguns tecidos no espaço, Golfinho questionou aos colegas: “Como posso colocar esse pano no varal?”, tentando resolver sozinho o desafio. Observando sua dificuldade, Estrela do Mar prontamente foi ajudá-lo e, juntos, não só conseguiram pendurar os tecidos, como também buscaram pregadores no ambiente das peças e os utilizaram para fixar as roupas no varal. Tubarão, ao observar os colegas, aderiu à brincadeira e ajudou-os na organização (ver Figura 46).



A partir dessa iniciativa, a brincadeira se transformou: Tubarão, utilizando uma

rolha, anunciou que era uma “máquina de passar roupas”. Estrela do Mar se inspirou na colega e repetiu o gesto. Em seguida, passaram a brincar de “mamãe e filhinha”: a mesinha redonda de madeira virou máquina de lavar, O ambiente das peças virou cozinha, a caixa de ovos foi nomeada fogão, e as canetas do correio tornaram-se colheres para mexer os alimentos, representados por rolhas e tampinhas. Essa sequência evidencia como os materiais não estruturados favorecem a criatividade, a simbolização e a reinvenção dos objetos, permitindo à criança criar universos lúdicos ricos e espontâneos.

Enquanto isso, Baleia e Golfinho permaneciam concentrados no ambiente de artes, colaborando entre si para puxar a fita adesiva e cortar com tesoura, uma tarefa que exigia coordenação e paciência. A cooperação espontânea entre ambos demonstrou que o trabalho coletivo, quando bem acolhido, pode gerar não apenas envolvimento, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais e motoras em contextos educativos.

**Figura 46.**

**Fonte:** Acervo da autora (2024)

## 8. ANÁLISE DOS DADOS

Considero que os experimentos realizados proporcionaram momentos significativamente ricos às crianças, ao convidá-las a mergulhar nos desafios propostos em busca de estratégias para resolução de problemas e elaboração de hipóteses, o que favoreceu um elevado engajamento e participação efetiva nos contextos vividos. Ao longo dos encontros, foi possível perceber que os ambientes educativos funcionam como um convite permanente ao inacabamento: uma imersão em um mundo múltiplo, que tanto pode ser explorado nas profundezas do oceano quanto admirado sob a luz do sol. Tais práticas me levaram a refletir sobre o quanto as crianças são, por natureza, curiosas, criativas e questionadoras.

Durante todas as vivências, o trabalho em grupo prevaleceu. Raramente uma criança explorava um ambiente sozinha; a presença dos pares era constante, e o diálogo, elemento de destaque em todo o processo. Mesmo com a minha presença como mediadora, em muitos momentos as dúvidas surgidas — seja na escrita, na identificação de nomes de animais, na contagem ou na resolução de pequenas problemáticas — foram sanadas por meio das trocas entre os próprios colegas. Isso revela a confiança mútua nas teorias e contribuições uns dos outros, reforçando o valor da construção coletiva do conhecimento.

A generosidade e a parceria entre os participantes se evidenciaram ao longo de toda a pesquisa. Sempre que um colega se via em dificuldade, prontamente surgia a iniciativa e a disponibilidade de ajudar, demonstrando que o espírito de cooperação esteve presente do início ao fim. Um exemplo claro foi o momento em que colaboraram para estender os tecidos no varal, demonstrando atenção ao outro e um senso coletivo de pertencimento ao grupo.

A estética dos espaços também se mostrou um fator determinante. O ambiente das enciclopédias, por exemplo, tornou-se mais atrativo e visível aos olhos das crianças quando foi reorganizado de forma mais aconchegante, com tapetes, almofadas e uma melhor disposição dos materiais.

Outro aspecto importante observado foi a liberdade com que as crianças transitavam entre os ambientes, utilizando materiais de diferentes contextos e, por vezes, criando novas possibilidades a partir do que lhes era oferecido. Não se restringiram às regras estabelecidas inicialmente para os jogos e propuseram alternativas próprias — como o exemplo da contagem total de botões, surgida de uma demanda espontânea do grupo.

As hipóteses formuladas a partir de suas observações e perguntas foram frequentes e reveladoras. Diante de imagens enigmáticas, como a da esponja-do-mar, surgiram interpretações criativas, como "parece um miojo" ou "é um coral", demonstrando que as

crianças se permitem errar, testar e reconstruir suas ideias.

Também é digno de nota que, mesmo quando propus sugestões, algumas crianças demonstraram segurança e autonomia ao recusar a proposta, caso não se identificassem com ela — como no caso da Tubarão, que optou por não registrar a quantidade total de botões do jogo, ainda que tal possibilidade tenha sido aberta.

Apesar de apresentarem preferências por determinados ambientes ou temáticas, os interesses e curiosidades das crianças as levavam, de forma natural e espontânea, à exploração dos diversos espaços organizados na sala. Em nenhum momento houve sinais de desmotivação, ociosidade ou desejo de deixar o ambiente. Ao contrário, percebi o quanto a criatividade infantil é viva, pulsante e vai muito além daquilo que podemos prever ou projetar como adultos.

A análise dos dados produzidos durante a observação participante permitiu compreender, em profundidade, como as crianças expressam e constroem sua curiosidade no cotidiano dos ambientes educativos, especialmente quando os ambientes são organizados com intencionalidade e abertura à investigação. Ao longo das interações registradas, tornou-se evidente o movimento das crianças do campo da curiosidade ingênua, caracterizado pela espontaneidade e pela busca imediata de explicações, para formas mais sistemáticas, persistentes e dialógicas de indagação, típicas da curiosidade epistemológica (Freire, 1996; Ghedin, 2012). Essa transição não se dá de forma abrupta ou linear, mas como um processo contínuo e relacional, no qual o educador desempenha papel decisivo ao sustentar o questionamento e valorizar a escuta.

NO ambiente da Construção, por exemplo, observou-se que as primeiras investidas das crianças eram movidas por uma curiosidade predominantemente ingênua. Perguntas como “o que acontece se eu empilhar tudo?” ou “será que vai cair?” revelam uma exploração espontânea e empírica do ambiente. No entanto, à medida que os pares interagem, surgiam novas perguntas mais elaboradas, como “por que isso não se equilibra se tem o mesmo tamanho?”, seguidas de hipóteses compartilhadas e testadas em grupo. Essas observações evidenciam que o espaço organizado como provocador da ação reflexiva atua como um mediador da passagem da curiosidade ingênua para a epistemológica, promovendo o exercício da problematização, da comparação e da inferência (Kamii, 1991; Vygotsky, 2000).

NO ambiente dos Jogos com Números e Quantidades, também se verificou esse movimento. Crianças que inicialmente perguntavam “quem ganhou?” ou “quantos pontos eu tenho?” passaram, após sucessivas experiências e mediações, a questionar os mecanismos do próprio jogo, propondo variações nas regras e buscando entender a lógica das quantidades

envolvidas. Uma das crianças, por exemplo, ao somar os pontos de uma rodada, perguntou: “se eu jogar duas vezes e der o mesmo número, é a mesma coisa que fazer uma vez só com o dobro?” Essa pergunta revela não apenas o desejo de acertar, mas o esforço de compreender o princípio subjacente à operação — característica central da curiosidade epistemológica, segundo Freire (1996), pois já não se trata de obter uma resposta, mas de elaborar um raciocínio sustentado na dúvida e na investigação.

NO ambiente do Correio, esse processo foi especialmente visível nas escolhas feitas pelas crianças quanto ao destinatário e ao conteúdo das mensagens. Inicialmente motivadas pela possibilidade lúdica de “mandar recados”, muitas crianças escreviam frases simples como “oi, tudo bem?” ou desenhos sem legenda. Com o tempo, e incentivadas pela escuta atenta do educador, passaram a elaborar mensagens mais complexas, com perguntas, justificativas e até relatos. Uma criança escreveu: “você lembra do castelo que a gente fez? Por que ele não ficou em pé? Podemos tentar outra vez?” — revelando que a escrita estava sendo usada como ferramenta de investigação e memória, e não apenas como reprodução. Essa transformação ilustra o que Freire (2001) descreve como o salto qualitativo da linguagem que interroga e reconstrói a realidade, não apenas a nomeia.

NO ambiente do Desenho, a transição da curiosidade sensível para a curiosidade crítica também pôde ser observada. Um dos registros mostra uma criança desenhando círculos concêntricos ao redor de uma figura humana e dizendo: “esse é o som da campainha que vai longe, longe... mas será que ele some mesmo ou fica no ar?” O desenho torna-se, aqui, não apenas uma expressão estética, mas uma forma de organizar o pensamento e propor uma hipótese sobre fenômenos invisíveis. Essa abordagem está alinhada ao que Vecchi (2013) chama de pensamento visual, no qual a imagem não ilustra o que se sabe, mas provoca o que ainda se quer saber. É nesse sentido que o desenho se torna epistemológico: ao provocar a dúvida e sustentar uma investigação sensível e aberta ao mundo.

Cada ambiente de aprendizagem proporcionou contextos únicos de experimentação e provocação, mobilizando diferentes formas de linguagem e pensamento. O ambiente do correio ativou principalmente a linguagem escrita e a intencionalidade comunicativa, pois ali as crianças escreveram não por obrigação, mas para dizer algo a alguém. Já O ambiente da construção estimulou o pensamento hipotético, a criação coletiva e o raciocínio espacial, por meio de situações em que as crianças levantavam hipóteses, testavam, recomeçavam e negociavam sentidos. NO ambiente dos jogos com números, observou-se a emergência do pensamento lógico, do raciocínio matemático e da negociação de regras, sempre mediados pela

interação social. O ambiente do desenho, por sua vez, revelou a dimensão estética da curiosidade, ao permitir que as crianças organizassem o pensamento por meio da imagem, expressando hipóteses, sentimentos e perguntas implícitas em traços e formas.

Ao longo da pesquisa, ficou evidente que a curiosidade epistemológica se manifesta de maneira diversa conforme o tipo de linguagem e o espaço oferecido. Essa constatação reforça a importância da diversidade dos ambientes e da multiplicidade das linguagens como estratégias pedagógicas para a formação do pensamento investigativo. Como aponta Vygotsky (2000), o pensamento se desenvolve nas relações sociais e se organiza por meio da linguagem, seja ela verbal, visual, corporal ou simbólica. Assim, o espaço que acolhe e estimula essas linguagens atua como mediador da aprendizagem e possibilita que as crianças transformem sua curiosidade em caminhos de construção de conhecimento.

Um elemento fundamental nesse processo foi o tempo. A possibilidade de permanecer nos ambientes por longos períodos, de voltar, de repetir, de refazer, revelou-se essencial para o amadurecimento das perguntas das crianças. Como afirma Larrosa (2002), a experiência educativa exige tempo: tempo de espera, de escuta, de elaboração. Quando as crianças são submetidas a tempos rígidos e cronogramas fechados, sua curiosidade tende a se fragmentar. Ao contrário, os registros desta pesquisa demonstram que o tempo ampliado e a liberdade de circulação entre os ambientes permitiram à criança revisitar suas hipóteses, buscar outras estratégias e reformular perguntas com maior densidade cognitiva e afetiva.

A escuta, nesse contexto, mostrou-se não apenas uma postura didática, mas uma prática ética e política. Escutar a criança em sua inteireza, acolhendo seus gestos, palavras, silêncios e hipóteses, é reconhecer sua dignidade como sujeito epistêmico (Rinaldi, 2012). Em vários momentos da pesquisa, a escuta atenta por parte da educadora permitiu que perguntas aparentemente simples ganhassem profundidade investigativa. Quando uma criança pergunta "por que a torre caiu?", o adulto pode simplesmente responder, ou pode perguntar de volta: "o que você acha que aconteceu?". Essa mediação sustenta a pergunta, valoriza a dúvida e ativa o raciocínio – dimensões essenciais da curiosidade epistemológica, conforme Freire (1996).

Por outro lado, a análise dos registros também permitiu observar tensões e contradições. Houve momentos em que a proposta do ambiente foi subvertida pelas crianças ou mesmo recusada; outras vezes, algumas interações entre os pares inibiram a participação mais ativa de colegas. Essas situações não foram descartadas, mas integradas à análise como parte da complexidade do processo educativo. O desenvolvimento da curiosidade epistemológica não ocorre de forma homogênea, mas é afetado por fatores emocionais, relacionais e contextuais.

Reconhecer tais contradições é fundamental para compreender que o ambiente educativo é um espaço de disputas simbólicas, e que a escuta sensível também implica mediação de conflitos, reorganização do espaço e reposicionamento docente.

Nesse sentido, cabe destacar que a organização dos ambientes educativos, inspirada em Freinet, favoreceu a autonomia, a cooperação e o trabalho livre, alinhando-se à proposta freiriana de educação como prática da liberdade. A presença de ambientes provocadores, materiais acessíveis e múltiplas possibilidades de ação permitiu às crianças decidir, agir, construir e reconstruir o saber a partir de suas vivências. Como reforça Formosinho (2007), o espaço educativo que educa é aquele que acolhe o inesperado, que provoca a ação e que convida à reflexão. Ao integrar estética e ética, linguagem e experiência, o ambiente tornou-se um território de investigação e de transformação, onde a curiosidade deixou de ser apenas ingênua para se tornar uma forma ativa e crítica de estar no mundo.

Com o intuito de sistematizar e evidenciar os efeitos pedagógicos observados durante a realização da pesquisa, elaborou-se o quadro a seguir, que organiza, por ambiente de aprendizagem, as condições que favoreceram o despertar da curiosidade infantil e as possibilidades que emergiram das interações vividas pelas crianças. A estrutura do quadro permite visualizar a intencionalidade educativa por trás de cada proposta, assim como os indícios de passagem da curiosidade ingênua à epistemológica, conforme descrita por Paulo Freire (1996). Cada ambiente foi planejado de modo a acolher os interesses infantis, favorecer a autoria, estimular a escuta entre pares e promover a problematização do cotidiano. Ao sistematizar essas experiências, a tabela assume não apenas uma função descritiva, mas analítica, possibilitando compreender como as crianças, em contextos pedagógicos cuidadosamente mediados, se engajam em investigações autênticas e transformam suas perguntas espontâneas em caminhos reflexivos de construção de conhecimento.

**Quadro 8** – Relações entre os ambientes educativos e a emergência da curiosidade epistemológica

Ambiente de aprendizagem	Condições para despertar a curiosidade	Ações pedagógicas	Possibilidades evidenciadas na pesquisa	Dimensão da curiosidade
<b>Correio</b>	Organização de materiais reais de escrita; incentivo à autoria; escuta afetiva; leitura de cartas recebidas; valorização de hipóteses gráficas e ortográficas; mediação por meio de perguntas e experiências pessoais.	Escrita para diferentes destinatários; exploração da intencionalidade comunicativa; autoria de cartas; leitura de correspondências; discussão sobre ortografia; escrita colaborativa.	Escrita motivada por experiências pessoais; leitura de cartas recebidas; testes com letra cursiva; reflexão sobre justiça e destinatários.	Curiosidade epistemológica: autoria, reflexão crítica, intencionalidade linguística.
<b>Construção</b>	Diversidade de materiais construtivos; liberdade de experimentação; mediações provocadoras com perguntas e desafios; valorização de hipóteses e comparações; agrupamentos que favorecem a cooperação.	Construção com e para os pares; criação de gangorra funcional; experimentação com equilíbrio e sustentação; brincadeira simbólica; testes com animais nas construções.	Criação de gangorra funcional; comparação entre espécies animais; hipóteses sobre estruturas e habitats; experimentação com equilíbrio.	Curiosidade investigativa e hipotética: experimentação, comparação, cooperação.
<b>Desenho</b>	Materiais variados e acessíveis; incentivo à observação crítica e à representação afetiva; mediação com foco na diversidade, na intencionalidade gráfica e na integração com outras linguagens expressivas.	Desenhos com observação e intenção; nomeação de animais; exploração de elementos naturais; produção de cartões e dobraduras; reflexões sobre tom de pele e representação do outro.	Desenhos de observação; interpretação de clima; produções com fins afetivos; discussão sobre representação do outro.	Curiosidade sensível e reflexiva: estética, observação crítica, empatia.
<b>Jogos com Regras</b>	Escolha de jogos com desafios lógicos; explicação e negociação de regras; estímulo à argumentação e à antecipação; reformulação de hipóteses; mediações que valorizam erros e estratégias.	Exploração de estratégias de contagem; previsão de jogadas; uso de cálculo mental, dedos e objetos; antecipação de movimentos; discussões sobre regras.	Diversas estratégias de contagem; antecipação de jogadas; hipóteses sobre quantidades; uso de diferentes recursos para somar.	Curiosidade lógica e argumentativa: antecipação, sistematização, regras.
<b>Enciclopédia de Animais</b>	Oferta de livros ilustrados e linguagem acessível; provocação de hipóteses com base em imagens e textos; valorização da relação com experiências pessoais; incentivo à leitura investigativa e à socialização das descobertas.	Leitura de enciclopédias; comparação de espécies; hipóteses sobre moluscos e reprodução animal; relação entre dados e vivências; curiosidade sobre medidas.	Discussões sobre reprodução animal; hipóteses sobre moluscos; comparação de espécies; relação entre dados e experiências pessoais.	Curiosidade científica e interpretativa: leitura inferencial, relação entre saberes.
<b>Tecidos</b>	Seleção sensível de tecidos variados; exploração livre e criação simbólica; escuta das narrativas infantis; estímulo à representação estética e afetiva; socialização das produções.	Criação de roupas, personagens e paisagens; associações com memórias afetivas; discussões sobre tecidos do cotidiano; composição estética com materiais flexíveis.	Criação de roupas e personagens; associação com memórias afetivas; discussões sobre tecidos do cotidiano.	Curiosidade sensorial e simbólica: experimentação tátil, criação livre, memória.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

O quadro anteriormente apresentado sintetiza, de modo sistemático, as experiências vividas pelas crianças nos diferentes ambientes educativos e explicita os múltiplos caminhos percorridos por elas no processo de passagem da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica. No entanto, para além dos registros do que foi produzido pelas crianças, é fundamental destacar que tais deslocamentos investigativos não ocorreram de maneira espontânea ou desvinculada de mediações intencionais. Ao contrário: foi a escuta atenta, a postura investigadora e a sensibilidade da professora que sustentaram a densidade pedagógica das propostas e garantiram que as perguntas infantis não se perdessem na superficialidade de respostas rápidas ou atividades direcionadas. O papel da professora, nesse contexto, não foi o de conduzir para um único caminho, mas o de criar condições para que cada criança se sentisse autorizada a perguntar, testar, errar, retornar, reelaborar e compartilhar hipóteses com os pares. Ao valorizar os gestos, silêncios, associações e expressões das crianças como formas legítimas de pensamento, a docente assumiu a mediação como exercício ético e político.

Inspirada por princípios freirianos, a prática pedagógica aqui analisada recusa a lógica da resposta pronta, do controle do saber e da antecipação do que será aprendido. Em vez disso, promove uma atitude investigativa em que o saber do professor não se sobrepõe ao da criança, mas se coloca em relação. Como afirma Freire (1996), ensinar exige abertura ao inacabamento, à dúvida e ao reconhecimento do outro como sujeito epistêmico. Nesse horizonte, a professora atua como provocadora do pensamento, desestabilizando certezas, lançando perguntas secundárias, aproximando saberes e alargando os significados possíveis das descobertas infantis. Quando uma criança pergunta se “TH amo” está certo ou errado, ou quando propõe uma explicação sobre o que seria um “ilgu”, a professora não responde com correções automáticas ou definições acadêmicas. Ao invés disso, devolve a pergunta à criança e ao grupo, provoca a busca, sugere comparações, escuta os argumentos e acompanha o processo de elaboração sem encerrá-lo. Trata-se de uma mediação que se distancia da tutela e se aproxima do diálogo, da escuta e da aposta na potência cognitiva das crianças.

Essa concepção de docência aproxima-se do que Ghedin (2012) define como formação da atitude investigativa: um modo de estar na relação pedagógica que considera o pensamento como um processo em construção, alimentado pela curiosidade, pelo espanto e pela problematização. Nesse sentido, a professora não apenas observa as crianças — ela também se transforma em pesquisadora do cotidiano. Cada gesto, cada hipótese enunciada, cada desenho ou silêncio é interpretado como dado pedagógico que informa sobre os modos de pensar da infância e convida à revisão do planejamento. Formosinho (2007), ao defender uma pedagogia

participativa, afirma que a ação docente deve ser constantemente reavaliada à luz da escuta das crianças e da interpretação dos contextos vividos. A mediação, portanto, não se dá apenas no momento da interação, mas também no planejamento flexível, na reorganização dos espaços, na proposição de materiais e na ressignificação das hipóteses construídas coletivamente. A professora que atua como pesquisadora está atenta ao inusitado, não para controlá-lo, mas para acolhê-lo como campo fértil de significações.

Outro aspecto que emerge com força nesse processo é a coerência entre o espaço físico e a prática pedagógica da mediação. Os ambientes organizados — como o do correio, o da construção ou o dos tecidos — não são apenas suportes materiais, mas são carregados de intencionalidade formativa. O ambiente, como já afirmava Freire (2001), ensina. E ensina pela disposição dos materiais, pela liberdade de circulação, pela estética que convida à permanência e pela ausência de hierarquias rígidas. Ao organizar o espaço de forma provocadora, mas não prescritiva, a professora permite que o ambiente atue como co-mediador da experiência, favorecendo a investigação, a escuta entre pares e a construção coletiva de sentido. Como bem aponta Rinaldi (2012), o espaço educativo, quando pensado como linguagem, comunica à criança que ela é respeitada, ouvida e levada a sério.

Dessa forma, ao analisar o conjunto dos registros, torna-se evidente que a curiosidade epistemológica das crianças foi alimentada não por respostas prontas, mas por perguntas sustentadas. O que parecia, à primeira vista, um simples jogo ou um desenho qualquer, revela-se como espaço potente de elaboração teórica, desde que haja um adulto disposto a acompanhar o pensamento em processo, sem violentá-lo com metas antecipadas ou avaliações normativas. A mediação exercida pela professora foi, portanto, condição indispensável para que os ambientes educativos deixassem de ser espaços de atividade para se tornarem territórios de pesquisa, expressão, convivência e pensamento. Ao recusar a postura de especialista que ensina verdades prontas, a educadora se comprometeu com uma pedagogia do encontro, da dúvida e da confiança — exatamente aquilo que Freire (1996) denominava como o eixo ético e político da prática docente libertadora.

Na perspectiva freireana, a construção do conhecimento não se dá de modo isolado, individualizado ou competitivo, mas por meio de práticas de diálogo, escuta e colaboração. Esses elementos, longe de serem acessórios, constituem a própria essência do processo educativo comprometido com a autonomia e com a transformação social. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Essa afirmação desloca

radicalmente a centralidade da aprendizagem da figura do professor para as relações que se estabelecem entre sujeitos em situação dialógica, inclusive entre as próprias crianças. Ao se escutarem, se contradizerem, se apoiarem e se provocarem mutuamente, as crianças não apenas constroem saberes sobre o mundo, mas também constroem-se como sujeitos sociais, éticos e cognitivos. A colaboração torna-se, portanto, forma e conteúdo da aprendizagem: aprende-se junto, e aprende-se o valor do junto.

Durante a pesquisa, os registros nos ambientes educativos evidenciaram de modo contundente que o conhecimento emergia das trocas entre as crianças tanto quanto das interações com os materiais ou com a professora. NO ambiente da Construção, por exemplo, decisões compartilhadas, hipóteses discutidas e tentativas conjuntas de equilíbrio demonstraram que a resolução de problemas não era um exercício solitário, mas uma prática de negociação intelectual e afetiva. Já nO ambiente do Correio, a escrita colaborativa, a escolha do destinatário e o cuidado com as mensagens trocadas revelaram uma produção de sentido que é, ao mesmo tempo, cognitiva e relacional. Essas experiências ratificam a ideia de que o diálogo entre crianças é produtor de pensamento: o outro não é apenas companhia ou distração, mas presença que desafia, instiga e amplia o repertório individual, como defendem Barbosa (2010) e Formosinho (2007).

A escuta entre pares — muitas vezes invisibilizada pela tradição escolar centrada na fala do adulto — revelou-se uma prática potente de mediação do conhecimento. Ao se ouvirem mutuamente, as crianças demonstraram disposição para rever suas certezas, acolher pontos de vista distintos e reconfigurar hipóteses. Como destaca Oliveira-Formosinho (2009), a escuta é fundamento da pedagogia participativa porque expressa o reconhecimento do outro como legítimo produtor de sentidos. Escutar o colega, nesse contexto, é mais do que esperar sua vez de falar: é reconhecer que sua experiência importa, que seu pensamento é válido, e que sua palavra pode transformar a minha. A escuta entre crianças, portanto, não é apenas condição para o convívio, mas para o pensar coletivo, o que remete diretamente ao princípio freiriano da coautoria do saber.

Assim, ao considerar o diálogo e a colaboração entre crianças como dimensões centrais da aprendizagem, a pedagogia freireana se contrapõe a modelos escolares fragmentados, conteudistas e meritocráticos. Nela, aprender não é consumir informações, mas produzir saberes em comunhão, sustentados pelo desejo de compreender o mundo e transformá-lo. Essa concepção, ao ser vivida nos ambientes educativos da pesquisa, confirmou que a infância é profundamente coletiva — e que a escola precisa reconhecer, sustentar e valorizar essa

coletividade como força formativa. O conhecimento que nasce entre crianças não é apenas conhecimento do mundo, mas conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o valor do comum.

## 9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como ponto de partida o desejo de compreender como os ambientes educativos, inspirados na pedagogia de Freinet, poderiam favorecer o desenvolvimento da curiosidade epistemológica na Educação Infantil. Com base na escuta atenta e na observação participante, foi possível acompanhar o percurso investigativo de crianças de cinco anos, imersas em experiências marcadas pela autonomia, pela criatividade, pela linguagem e pelo diálogo. Ao organizar contextos de aprendizagem abertos, provocadores e esteticamente cuidados, esta investigação buscou romper com práticas escolares ainda enrijecidas por modelos tradicionais, muitas vezes centrados na passividade, na antecipação da alfabetização e na padronização curricular.

A análise dos dados revelou que, quando respeitados os tempos, os interesses e os modos próprios de expressão das crianças, a curiosidade deixa de ser apenas ingênua e passageira, transformando-se em atitude investigativa, crítica e comprometida com a compreensão do mundo. Esse deslocamento, como afirmam Freire (1996) e Ghedin (2012), não é espontâneo: ele exige uma prática pedagógica intencional, ética e dialógica. Ao longo da pesquisa, tornou-se evidente que a professora desempenha um papel decisivo nesse processo, não como alguém que responde, corrige ou dirige, mas como mediadora sensível, que escuta, problematiza e sustenta a dúvida como motor do pensamento. Foi a escuta — tanto da professora quanto entre as próprias crianças — que deu densidade às investigações vividas nos ambientes e garantiu que cada proposta se convertesse em possibilidade de construção coletiva de sentido.

Além disso, a experiência evidenciou que a colaboração entre pares é elemento estruturante da aprendizagem na infância. O conhecimento não emergia apenas do contato com os materiais ou com a mediação adulta, mas principalmente das relações entre as crianças — suas perguntas, hipóteses, divergências, ajudas mútuas e afetos compartilhados. Esse dado reforça a urgência de compreendermos o ambiente educativo não como espaço de socialização superficial, mas como território político, cultural e epistêmico. Em consonância com Freire (1987) e Formosinho (2007), esta pesquisa defende que a infância é coletiva por natureza, e que a escola precisa criar as condições para que essa coletividade seja reconhecida, valorizada e transformada em potência formativa.

Como toda pesquisa, esta também apresenta limitações. A investigação foi realizada com um grupo específico, em um contexto particular, e por tempo delimitado, o que não permite generalizações. Ainda assim, os dados aqui analisados podem contribuir para o debate mais amplo sobre currículo, planejamento e práticas pedagógicas na Educação Infantil, sobretudo em tempos marcados por prescrições normativas, padronizações curriculares e esvaziamento da escuta. Esta dissertação é também um posicionamento político: defende que é possível construir uma pedagogia da infância ancorada na autonomia, na experiência, na arte de perguntar e no direito de imaginar outros mundos possíveis.

Por fim, espera-se que esta pesquisa inspire educadores, formadores e gestores a repensarem a escola como espaço de investigação compartilhada, onde as crianças não sejam preparadas apenas para o futuro, mas vivam plenamente seu presente, como sujeitos ativos, criativos e críticos. Que cada ambiente de aprendizagem seja, de fato, um espaço de escuta, de encontro e de liberdade — onde a infância seja reconhecida em sua potência e complexidade.

Encerrar este percurso não significa concluí-lo. Ao contrário, ele abre novas perguntas e reafirma a certeza de que ambientes ricos em possibilidades, estruturados com ética, estética e intencionalidade, são decisivos para o desenvolvimento de uma curiosidade que ultrapasse o nível da mera inquietação e se converta em postura crítica diante do mundo. Como afirma Paulo Freire (1996), educar é um ato político que exige o cultivo da dúvida, do espanto e da vontade de compreender para transformar. Assim, reafirma-se que proporcionar desafios significativos, mediando experiências de investigação e escuta, é o caminho mais fértil para a formação de uma curiosidade epistemológica — crítica, reflexiva e emancipada. Essa é a curiosidade que não apenas pergunta, mas desnaturaliza, denuncia e anuncia novos mundos possíveis.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa. **A política educacional brasileira contemporânea: entre a negação do público e a afirmação do privado.** *Currículo Sem Fronteiras*, v. 19, n. 3, 2019.
- ALMEIDA, A. **A roda de conversa na escola da infância.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder.** Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BARBIERI, Stela. **Territórios da invenção: ateliê em movimento.** São Paulo: Jujuba, 2021.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **A Base Nacional Comum Curricular e o currículo da Educação Infantil: desafios e contradições.** In: KRAMER, Sonia; LEITE, Carlinda (orgs.). **Educação Infantil: por que resistir à Base Nacional Comum Curricular?** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão.** Porto Alegre: Artmed, 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- CAMPOS, Maria Malta. **Currículo, avaliação e qualidade na Educação Infantil: tensões e disputas.** *Cadernos de Pesquisa*, v. 49, n. 173, 2019.
- CANDAU, Vera Maria. **Educação e diversidade cultural: desafios e perspectivas.** *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 119, 2012.
- CARVALHO, Marília Pinto de. **Equidade e justiça curricular: tensões e disputas na BNCC.** In: KRAMER, Sonia; LEITE, Carlinda (orgs.). **Educação Infantil: por que resistir à Base Nacional Comum Curricular?** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Currículo, política e mercado: a BNCC e os desafios da democracia.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 145, 2018.
- DIAS, D. **Percursos da formação do professor para o uso da documentação pedagógica.** Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Penso, 2016.
- ELIAS, Marisa Del Cioppo. **Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ELIAS, Marisa Del Cioppo. **Pedagogia Freinet: teoria e prática.** Campinas: Papyrus, 1996.
- FORMOSINHO, Júlia Oliveira. **A escola vista por dentro: por uma pedagogia participativa.** Porto: Porto Editora, 2007.
- FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna.** Lisboa: Coleção Técnicas de Educação, 1975.

- FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 83. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FREITAS, V. M. de. **O que é uma aula bacana para as crianças da turma 101 da escola Marie Curie?** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.
- FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. São Paulo: Panda Books, 2020.
- GHEDIN, Evandro. **A formação da atitude investigativa na docência: a curiosidade epistemológica e o exercício do pensar**. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 2, p. 477–491, 2012.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KAMII, Constance. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. Campinas: Papirus, 1991.
- KRAMER, Sonia. **Infâncias e currículos: resistências à BNCC**. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Carlinda (orgs.). **Educação Infantil: por que resistir à Base Nacional Comum Curricular?** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.
- KUHLMANN JR., Moyses. **A BNCC e a racionalidade técnica na educação: efeitos sobre o currículo e o trabalho docente**. *Revista e-Curriculum*, v. 16, n. 3, 2018.
- KUSUNOKI, C. T. **Imaginação na infância nos ambientes educativos sob a ótica da Pedagogia Freinet**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2024.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, 2002.

LORENZATO, Sérgio. **O que é didática da matemática?** Campinas: Autores Associados, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2022.

MARTINI, Daniela *et al.* **Educar é a busca de sentido.** São Paulo: Ateliê Carambola, 2020.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo, cultura e identidade.** São Paulo: Cortez, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A BNCC em disputa: participação democrática ou legitimação do controle?** In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Base Nacional Comum Curricular: do que estamos falando?** Campinas: Papirus, 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAULO FREIRE. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2024. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Paulo\\_Freire&oldid=68426337](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Paulo_Freire&oldid=68426337)>. Acesso em: 13 ago. 2024.

RESENDE, Lúcia Wanderley Neves. **BNCC e o esvaziamento da escuta: uma crítica ao processo de elaboração.** *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 34, n. 3, 2018.

RINALDI, Carlina. **In dialogue with Reggio Emilia.** Londres: Routledge, 2012.

ROCHA, Patrícia Corsino. **A escuta das professoras da infância e os currículos prescritos: silêncios e resistências.** *Cadernos de Educação da Infância*, v. 9, n. 2, 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2013.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker. **Freinet: evolução histórica e atualidades.** 2. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **BNCC: avanço ou retrocesso?** *Revista Retratos da Escola*, v. 11, n. 21, 2017.

SILVA, A. F. **Exercícios de curiosidade menina: perguntando com crianças.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SILVA, F. A. **As contribuições de Paulo Freire no ensino da filosofia: curiosidade e autonomia como princípios de uma educação libertadora.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

SILVA, Maria Carmem. **Alfabetização precoce: tensões e retrocessos na Educação Infantil.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos curriculares e desigualdade: uma crítica à ideia de base comum.** *Currículo Sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, 2020.

TEBEROSKY, Ana; FERREIRO, Emilia. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade no Reggio Emilia: o papel da expressão estética nas aprendizagens das crianças**. Porto Alegre: Penso, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZERO Project. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. São Paulo: Phorte, 2014.

## 10. ANEXOS

### 10.1. Declaração de instituição coparticipante

#### DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, *Cláudia Cristina Taboada Mathias Santiago*, diretora, responsável pela instituição *Liceu Santista*, declaro estar ciente das responsabilidades no uso da infraestrutura e recursos já existentes como instituição coparticipante para realização segura do projeto de pesquisa: "**Organização dos espaços de formação para potencializar o processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil**", sob a responsabilidade da pesquisadora *Alessandra Martins Oliveira*, cujo objetivo é "Compreender como as crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil exploram os espaços de alfabetização e letramento, com ênfase nos interesses, dificuldades e possibilidades", a ser realizada nas turmas de grupo 5 em colaboração com a Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), no período de maio de 2024 a Agosto de 2024. A identificação das crianças será preservada, portanto serão usados nomes fictícios para o relatório de qualificação e dissertação, além de não serem feitos registros por meio de imagem.

Como instituição coparticipante, declaro que esta possui infraestrutura necessária para realização segura do referido projeto de pesquisa e ainda que este será iniciado somente após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

Santos, 2 de abril de 2024

*Cláudia C. Taboada Mathias*

Nome completo do responsável

Diretora do Liceu Santista

Cláudia Cristina Taboada Mathias Santiago

Diretora

RG: 19.189.915-X

## 10.2. Declaração de responsabilidade pesquisadora

### DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DA PESQUISADORA

Eu, Alessandra Martins Oliveira, estudante do mestrado em Educação, da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), responsável pela pesquisa denominada: *"Organização dos espaços de formação para potencializar o processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil"*, a ser realizada no Liceu Santista, localizada na AV. Francisco Glicério, 642 – José Menino - Santos, declaro ter ciência das minhas responsabilidades em relação ao desenvolvimento do protocolo de pesquisa e afirmo que:

1. Realizarei a coleta de dados somente após a aprovação do protocolo pelo sistema do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).
2. Elaborei e aplicarei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) aos participantes da pesquisa.
3. O projeto será desenvolvido conforme delineamento proposto.
4. Assumo o compromisso de proteger a privacidade e sigilo das informações que serão obtidas e utilizadas na pesquisa, protegendo o pesquisado sem causar-lhe danos.
5. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos na pesquisa e a publicar os resultados obtidos, sejam eles favoráveis ou não.
6. Apresentarei todos os dados solicitados pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).
7. Os dados da pesquisa serão mantidos em arquivos físicos e digitais, sob minha proteção e responsabilidade pelo período de 5 anos após o término da pesquisa.
8. Enviarei os materiais e dados obtidos ao final da pesquisa, para serem arquivados sob a responsabilidade da Universidade Católica de Santos.
9. Os resultados da pesquisa serão públicos e poderão ser divulgados em periódicos científicos, palestras, seminários, congressos, encontros, formações, quer sejam favoráveis ou não, respeitando sempre a privacidade e os direitos

individuais dos sujeitos da pesquisa, não havendo qualquer acordo restritivo à divulgação.

10. Informarei ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) acerca de qualquer tipo de ocorrência ou irregularidade que venha a incidir negativamente sobre os pesquisados.

11. Assumo o compromisso de suspender a pesquisa caso perceba algum risco ou danos aos participantes envolvidos, que não tenham sido previstos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e informar ao Comitê de Ética e Pesquisa e (CEP/CONEP), a interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Santos, 1 de Abil de 2024

Alexandra Martins Oliveira

Pesquisadora responsável

CPF: 230.139.528-65

### 10.3. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do projeto:** Organização dos espaços de formação para potencializar o processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil

**Pesquisador responsável:** Alessandra Martins Oliveira

**Instituição/Departamento de origem do pesquisador:** Universidade Católica de Santos - UNISANTOS

**Telefone para contato:** (13) 991642010

**E-mail:** lele.less@gmail.com

Seu filho está sendo **convidado** para participar como voluntário da pesquisa intitulada—a “Organização dos espaços de formação para potencializar o processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil”. Caso concorde que seu filho(a) faça parte do estudo, pedimos que assine as duas vias deste documento ao final, uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Esta pesquisa pertence a Linha de Pesquisa I – Práticas Pedagógicas: Pesquisa e Formação, é de responsabilidade da pesquisadora Alessandra Martins Oliveira, telefone: (13) 991642010, e-mail: lele.less@gmail.com que está vinculada à Universidade Católica de Santos - UNISANTOS, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está pautado nos Princípios Éticos das Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, está em conformidade com a Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, caso contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe convidando, e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde que seu filho(a) faça parte do estudo, pedimos que assine a folha ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Caso não concorde, não haverá penalização nem para o/a senhor(a) nem para a criança que está sob sua responsabilidade, bem como será possível ao senhor(a) retirar o consentimento a qualquer momento, também sem qualquer penalidade.

### **INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA**

- Descrição da pesquisa: O objetivo principal deste estudo é compreender como as crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil exploram os espaços de alfabetização e letramento. Os objetivos específicos são: observar os diálogos das crianças a partir dos seus interesses, dificuldades e possibilidades; investigar o modo que as crianças exploram os espaços e materiais com ênfase na autonomia, curiosidade e criatividade.
  
- Como a criança participará: a criança participará expressando seus interesses, curiosidades, sentimentos, conhecimentos e opiniões ao explorar os espaços organizados pela pesquisadora ao longo do período que se encontra na unidade escolar.
  
- Riscos direto para a criança e para o responsável: a identificação da criança é considerada um risco, porém garantirei a confidencialidade e proteção da sua identidade que fará parte da pesquisa e conseqüentemente dos registros escritos elaborados no relatório de qualificação e dissertação de mestrado, fazendo uso de nomes fictícios ou criança 1, 2, 3...
  
- Benefícios de a criança participar da pesquisa: participar de propostas que despertem a curiosidade por meio de uma diversidade de materiais com o objetivo de tornar o processo de alfabetização mais significativo e interessante.
  
- Benefícios para o responsável - contribuir com o processo de democratização dos processos de ensino-aprendizagem, autorizando a participação ativa do seu filho (a) no desenvolvimento da investigação.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Católica de Santos está situado na Av. Conselheiro Nébias, 300 – Santos-SP e poderá ser contatado pelo telefone (13) 3205-5555 ramal 1254.

Atenciosamente.

---

Profa. Alessandra Martins Oliveira

---

Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

Santos, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

#### 10.4. Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – Alunos

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

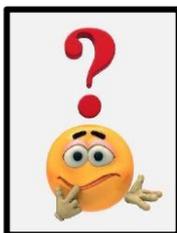


EU SOU ALESSANDRA MARTINS OLIVEIRA, SOU PESQUISADORA E ESTOU REALIZANDO UMA PESQUISA.



Imagem retirada de:  
<https://depositphotos.com/pt/vectors/crian%C3%A7as-lendo-livros.html>

MINHA PESQUISA É SOBRE APRENDER NOS ESPAÇOS QUE A PROFESSORA IRÁ ORGANIZAR NA SUA SALA COM MATERIAIS DIVERSOS DE LEITURA E ESCRITA E, EU, GOSTARIA DE OBSERVAR VOCÊ EXPLORANDO ESSES ESPAÇOS DA FORMA QUE DESEJAR.

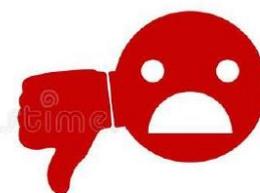


VOCÊ ENTENDEU O QUE EU EXPLIQUEI?  
PENSE UM POUCO. QUER PERGUNTAR ALGUMA COISA?

ENTÃO, VOCÊ QUER PARTICIPAR DA PESQUISA?  
ESCOLHA UMA DAS IMAGENS ABAIXO PARA RESPONDER:

SIM

NÃO



VOCÊ PODE ESCREVER SEU NOME CONCORDANDO EM PARTICIPAR.

OU FAZER UM DESENHO CONCORDANDO

A large empty rectangular box with a blue border, intended for the participant to draw their agreement.

OU AINDA, COLOCAR SEU DEDO E DEIXAR A MARCA, ASSIM TAMBÉM É POSSÍVEL VOCÊ DEIXAR REGISTRADO QUE DESEJA PARTICIPAR.



Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do pai/responsável da criança que participará da etapa da pesquisa que consiste na escuta.

02(duas) testemunhas não ligadas a pesquisadora.

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

Para a elaboração deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) me referenciei na pesquisa de Doutorado em Educação intitulada: **Escuta pedagógica: uma possibilidade formativa de ressignificação da prática docente na educação infantil, desenvolvida pela pesquisadora Simone do Nascimento Nogueira no Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação, da Universidade Católica de Santos em 2021.** Disponível em: <<https://tede.unisantos.br/handle/tede/7244>>. Acesso em 28 fevereiro de 2024

## 10.5. Parecer da Plataforma Brasil



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO PARA POTENCIALIZAR O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

**Pesquisador:** ALESSANDRA MARTINS OLIVEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 78673424.6.0000.5536

**Instituição Proponente:** Universidade Católica de Santos - UNISANTOS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.763.484

#### Apresentação do Projeto:

Projeto intitulado ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO PARA POTENCIALIZAR O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, apresentado como projeto de dissertação apresentado ao Programa de Pós- Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Católica de Santos.

O objetivo central do estudo é compreender como os sujeitos participantes exploram os espaços de alfabetização e letramento. A questão-eixo do problema é verificar como os espaços de formação contribuem para o processo de alfabetização e letramento com crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil.

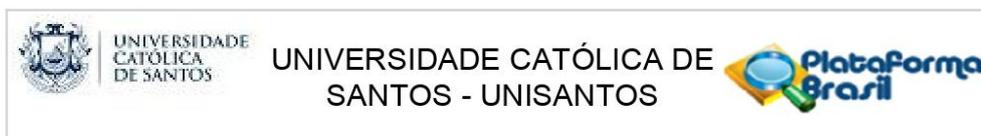
#### Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa apresentada tem como objetivo geral compreender como as crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil exploram os espaços de alfabetização e letramento; especificamente, os objetivos são: observar os diálogos das crianças a partir dos seus interesses, dificuldades e possibilidades; Investigar o modo que as crianças exploram os espaços e materiais com ênfase na autonomia, curiosidade e criatividade.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora apresenta riscos mínimos, podendo ocorrer, nas crianças, algum cansaço ou

**Endereço:** Av. Conselheiro Nébias, nº 300 Campus Dom Idílio José prédio administrativo, 2º andar, sala202  
**Bairro:** Vila Mathias **CEP:** 11.015-002  
**UF:** SP **Município:** SANTOS  
**Telefone:** (13)3205-1254 **Fax:** (13)3205-5555 **E-mail:** comet@unisantos.br



Continuação do Parecer: 6.763.484

desinteresse em participar dos espaços de formação ao explorar os materiais de forma autônoma. Dessa forma, se isso ocorrer, a criança poderá desistir de participar das propostas a qualquer momento, sem que isso interfira em seu processo como aluno, e não haverá nenhum custo ou prejuízo associado à desistência da pesquisa.

Como benefício, as crianças terão a oportunidade de vivenciar experiências que poderão contribuir para o processo de alfabetização e letramento por meio de estratégias pedagógicas que valorizam suas capacidades e dão condições de serem autoras do processo de aprendizagem ao explorar diferentes materiais de leitura e escrita nos espaços de formação. Além disso, como benefícios decorrentes do estudo, pode-se destacar a possibilidade de se ampliar, para o mundo acadêmico, o conhecimento sobre o tema e incentivara novas pesquisas.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

1) O projeto é bem elaborado, consistente e relevante; possui bom referencial teórico e um cronograma bem estruturado e detalhado.

1.1) Verificar às fls. 8 da brochura, há previsão da análise prática iniciar a partir de abril, isto é, no mês em que o projeto está sob análise deste CEP.

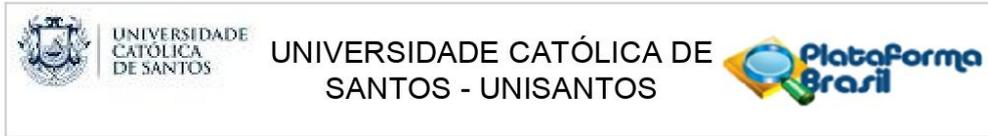
2) A pesquisa de campo refere-se a uma pesquisa-ação que desenvolver-se-á com uma programação que prevê, na primeira etapa, até o exame de qualificação, encontros semanais a fim de acompanhar o envolvimento, bem como a evolução das crianças no que diz respeito a leitura e escrita nos espaços de formação.

2.1) Não há roteiros de entrevista de coleta de dados, o que denota que a pesquisa se limita à observação.

3) O anexo das Informações Básicas do Projeto é coerente, de modo que atende satisfatoriamente todos os elementos necessários. Traz pormenorizadamente a metodologia, deixando bem evidente o zelo pela pesquisa.

4) Apresenta o TCLE e TALE adequados, com base nas Resoluções CNS, dado a natureza da pesquisa importante ser detalhista, inclusive com linguagem clara e pertinente ao público que se destina

**Endereço:** Av. Conselheiro Nébias, nº 300 Campus Dom Idílio José prédio administrativo, 2º andar, sala202  
**Bairro:** Vila Mathias **CEP:** 11.015-002  
**UF:** SP **Município:** SANTOS  
**Telefone:** (13)3205-1254 **Fax:** (13)3205-5555 **E-mail:** comet@unisantos.br



Continuação do Parecer: 6.763.484

5) Apresenta documento legível que ateste a autorização para realização da pesquisa, com assinatura de responsável.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O TCLE possui linguagem clara e parcialmente adequada ao público destinado; O TCLE apresenta mitigação de riscos; também expõe com clareza os benefícios, sobretudo não ter nenhum custo, nem receber nenhuma vantagem financeira.

O TCLE pode ser reduzido para conter apenas informações essenciais da pesquisa, de modo a não comprometer o consentimento do participante da pesquisa em razão do excesso. Além de simplificar um pouco mais a linguagem ao público destinado.

O TALE é adequado e lúdico ao público que se destina.

**Recomendações:**

Observar documento base que prevê que a pesquisa será realizada em uma escola particular que atende um público desde a educação infantil até o ensino médio na cidade de Santos (SP). O período da aplicação da pesquisa em turmas de grupo 5 ocorrerá entre abril e junho de 2024. - de modo que sugere que a pesquisa possa ter sido iniciada antes da validação deste CEP.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A pesquisa é passível de aprovação, uma vez que cumprida todas as determinações.

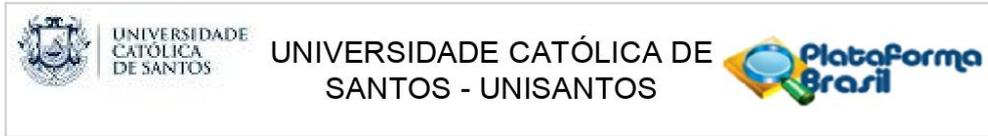
**Considerações Finais a critério do CEP:**

Cumprindo com as Resoluções vigentes sobre Pesquisa com Seres Humanos do Conselho Nacional de Saúde, o Protocolo de Pesquisa foi analisado por um relator e, em Reunião Ordinária ocorrida em 09/04/2024, o colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos o considerou Aprovado.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2315346.pdf	02/04/2024 23:47:54		Aceito
Outros	TALE_alunos_Alessandra.pdf	02/04/2024	ALESSANDRA	Aceito

**Endereço:** Av. Conselheiro Nébias, nº 300 Campus Dom Idílio José prédio administrativo, 2º andar, sala202  
**Bairro:** Vila Mathias **CEP:** 11.015-002  
**UF:** SP **Município:** SANTOS  
**Telefone:** (13)3205-1254 **Fax:** (13)3205-5555 **E-mail:** comet@unisantos.br



Continuação do Parecer: 6.763.484

Outros	TALE_alunos_Alessandra.pdf	23:43:20	MARTINS OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsaveis_Alessandra.pdf	02/04/2024 23:36:13	ALESSANDRA MARTINS OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_responsabilidade_parte 2.pdf	02/04/2024 23:35:18	ALESSANDRA MARTINS OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_responsabilidade_parte 1.pdf	02/04/2024 23:34:41	ALESSANDRA MARTINS OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_instituicao_coparticipant e.pdf	02/04/2024 23:31:56	ALESSANDRA MARTINS OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOCOMITEALESSANDRA.pdf	02/04/2024 23:27:57	ALESSANDRA MARTINS OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	02/04/2024 23:08:21	ALESSANDRA MARTINS OLIVEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SANTOS, 15 de Abril de 2024

---

**Assinado por:**  
**Cezar Henrique de Azevedo**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Conselheiro Nébias, nº 300 Campus Dom Idílio José prédio administrativo, 2º andar, sala202  
**Bairro:** Vila Mathias **CEP:** 11.015-002  
**UF:** SP **Município:** SANTOS  
**Telefone:** (13)3205-1254 **Fax:** (13)3205-5555 **E-mail:** comet@unisantos.br